DOCUMENT RESUME

ED 196 873 SP 017 292

AUTHOR	Van Herreweghe, M. L., Ed.; And Others
TITLE	Self-Realization Through Education. Proceedings of the VIIth World Congress of the International Association for the Advancement of Educational Research (7th, Gent, Belgium, July 25-29, 1977).
INSTITUTION	International Association for the Advancement of Educational Research, Ghent (Belgium).
PUB DATE	78
NOTE	750p.
LANGUAGE	English; French; German; Italian
EDRS PRICE	MF04 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	*Educational Philosophy; Educational Research; *Educational Responsibility; Foreign Countries; Futures (of Society); *Humanistic Education; Individual Development; *International Educational Exchange; *Lifelong Learning; Personality Development; Quality of Life; *Self Actualization; Self Determination

ABSTRACT

Experts in education from universities and other centers of research, coming from almost 60 countries and meeting in a world congress, studied the factors underlying self realization in education. The essential points presented through the various reports are: (1) All human beings have potentialities which should be developed to an optimum degree. It is the responsibility of society to develop conditions which will enable the individual to achieve self actualization. (2) There is complete agreement that self realization is one of the most important questions throughout the world. (3) Self realization is a very complex problem which involves many conditions and which is affected by very diverse influences. (4) The problems which confront all educators and teachers in the realization of personality are manifold. (5) Educational research in relation to the problem of self actualization has shown itself to be of major importance. This volume contains the papers presented at the conference. Those presentations that are in a foreign language are summarized in English. (CJ)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

SP 017 292

ED196873

U S DEPARTMENT OF HEALTH
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

L. van Herreweghe

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

W.A.E.R. – A.M.S.E.

VIIth World Congress – VIIème Congrès Mondial

Proceedings – Actes

JAN 16 1981

PRESIDENT OF THE CONGRESS – PRÉSIDENTE DU CONGRÈS

Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe

HONORARY PRESIDENT OF THE CONGRESS – PRÉSIDENT D'HONNEUR DU CONGRÈS

Prof. Dr. R. Verbist

PRESIDENT OF THE ASSOCIATION – PRÉSIDENT DE L'ASSOCIATION

Prof. Dr. G. Mialaret

ORGANIZING COMMITTEE – COMITÉ D'ORGANISATION

Prof. Dr. J. Burion (Mons), Prof. Dr. A. Clausse (Liège), Prof. Dr. A. De Block (Gent), Prof. Dr. G. De Corte (Antwerpen), Prof. Dr. W. De Coster (Gent), Prof. Dr. C. De Keyser (Leuven), Prof. Dr. G. De Landsheere (Liège), Prof. Dr. M. De Vroede (Leuven), Prof. Dr. R. Dujardin (Brussel), Prof. Dr. P. Georis (Mons), Prof. Dr. A. Gille (Louvain), Prof. Dr. N. Huygelier (Leuven), Prof. Dr. G. Keppens (Gent), Prof. Dr. H. Rigaux (Brussel), Prof. Dr. L. Vandevelde (Bruxelles).

EXECUTIVF COMMITTEE – COMITÉ EXÉCUTIF

Prof. Dr. G. Plancke-Schuyten, Dr. M. Spoelders, Dr. F. van Besien, I. Vossen, V. Verriet-Henderickx, L. van Loo-van Imschoot.

RECEPTION COMMITTEE – COMITÉ DE RÉCEPTION

Prof. Dr. K. De Clerck, Prof. Dr. H. Van daele, J. Souvage, M. Delhaize, **V. Verriet-Henderickx.**

PAYS REPRESENTES

Afrique du Sud
Algérie
Arabie Saoudite
Argentine
Australie
Autriche
Belgique
Brésil
Bulgarie
Canada
Chili
Colombie
Corée du Sud
Côte-d'Ivoire
Égypte
Empire Centrafricain
Espagne
États Unis d'Amérique
Finlande
France
Ghana
Grèce
Haute Volta
Hongrie
Inde
Indonésie
Irak
Iran
Irlande
Israël
Italie
Japon
Liban
Lybie
Malte
Maroc
Mexique
Nigéria
Norvège
Pakistan
Pays-Bas
Pérou
Philippines
Pologne
Portugal
République Démocratique Allemande

REPRESENTED COUNTRIES

Algeria
Argentina
Australia
Austria
Belgium
Brazil
Bulgaria
Canada
Central African Empire
Chile
Colombia
Egypt
Finland
France
German Democratic Republic
German Federal Republic
Ghana
Greece
Hungary
India
Indonesia
Iran
Iraq
Ireland
Israel
Italy
Ivory Coast
Japan
Lebanon
Lybia
Malta
Mexico
Morocco
Netherlands
Nigeria
Norway
Pakistan
Peru
Philippines
Poland
Portugal
Romania
Saudi Arabia
South Africa
South Korea
Spain

République Fédérale Allemande
Roumanie
Royaume-Uni
Suisse
Swaziland
Thaïlande
Tunisie
Turquie
Uruguay
Yougoslavie
Zaïre
Zambie

Swaziland
Switzerland
Thailand
Tunisia
Turkey
United Kingdom
United States of America
Upper Volta
Urugay
Yugoslavia
Zaïre
Zambia

VOORWOORD

Dit boek bevat het verslag en de rapporten van het VIIe Wereldcongres van de Pedagogiek dat van 25 tot 29 juli 1977 te Gent plaats had.

Het algemeen congresthema „Zelfrealisatie door opvoeding" dat door de bestuursleden van de Wereldvereniging voor Pedagogiek werd gekozen, heeft aanleiding gegeven tot een reeks van rapporten die het probleem vanuit diverse wetenschappelijke gezichtspunten benaderen, zoals : terminologische studie van de sleutelbegrippen van het thema, historische overzichten, overzichten van verschillende theorieën en hun vertaling naar praktische realiseringen in sterk uiteenlopende milieus, onderzoeksresultaten betreffende de basis van persoonlijkheidsvorming en de rol van intrapersoonlijke relaties, uiteenzettingen die vooral de filosofische grondslagen van het probleem beklemtonen, daarbij vertrekkend van zeer precieze opties.

Het verslag over de sociale activiteiten van het congres werd zo kort mogelijk gehouden opdat alle teksten van de plenaire vergaderingen zowel als van de commissies zouden kunnen worden gepubliceerd. Alle collega's hebben hun tekst naar eigen zienswijze opgesteld ; ze dragen dan ook de verantwoordelijkheid over de denkbeelden die er in worden uiteengezet.

Wij wensen hier onze dankbaarheid en hoge waardering uit te drukken aan alle verslaggevers en alle auteurs die, in een geest van solidariteit, hebben bijgedragen tot het schitterend succes van dit congres, en dit zowel door hun uitwisselingen van gezichtspunten als door hun wetenschappelijke bijdrage in dit domein dat, zonder enige twijfel, in eerste instantie met de persoonlijkheid is verbonden en met de realisatie ervan, door de opvoeding.

Gedurende het gehele congres werden de persmededelingen opgesteld door Mevr. I. Vossen en de heer M. Maes, de culturele betrekkingen werden door Mevr. V. Verriet-Henderickx verzorgd en de administratie was in handen van Mevr. L. van Loo-Van Imschoot en de heer W. Pardon. De overvloed aan vertaalwerk werd gedaan door Dr. M. Spoelders en Dr. F. van Besien (Engels), Mevr. T. Knapen en Mevr. C. Barri (Frans), en door Dr. L. Gelber (Duits).

We leggen er de nadruk op dat deze Handelingen van het VIIe Wereldcongres konden worden uitgegeven dank zij het team-werk van het personeel van het Seminarie en Laboratorium voor Experimentele, Psychologische en Sociale Pedagogiek. Elke medewerker heeft de volle verantwoordelijkheid opgenomen voor zijn deel van het werk.

We danken ze allen.

M.-L. VAN HERREWEGHE

AVANT-PROPOS

Le présent volume contient les comptes rendus et rapports du VIIe Congrès Mondial des Sciences de l'Éducation, tenu à Gent, 25-29 juillet 1977.

Le thème général du Congrès : « La réalisation de la personnalité par l'éducation », choisi par les membres du Conseil de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation, donna lieu à un nombre de rapports qui, dans leur ensemble, ont abordé le problème, suivant des approches scientifiques très diverses, telles que : l'étude de la terminologie des mots-clé du thème, aperçus historiques, vues d'ensemble de différentes théories et leur traduction en des réalisations pratiques dans des milieux très divers, résultats de recherches sur les origines de la formation de la personnalité, sur les relations intrapersonnelles dans sa réalisation, et des exposés soulignant surtout les bases philosophiques du problème partant d'options très précises.

Les comptes-rendus des activités hors des séances du congrès sont relatées aussi brièvement que possible afin de pouvoir publier *in extenso* tous les rapports des séances plénaires et des commissions auxquelles le congrès a donné lieu. Puisque tous les collègues ont pu concevoir leur rapport suivant leur propre point de vue, nous tenons à souligner que chaque rapport n'engage que l'auteur lui-même.

Toutefois nous tenons à exprimer notre gratitude et notre haute appréciation pour tous les rapporteurs et auteurs qui ont fait preuve de solidarité pour et de collaboration à la brillante réussite du congrès soit par leurs exposés, soit par leurs échanges de vues, donc par leur apport scientifique dans ce domaine qui sans aucun doute reste primordialement lié à la personnalité et sa réalisation par l'éducation.

Durant toute la période du congrès les communications de presse furent soignées par Mme. I. Vossen et Monsieur Maes, les relations culturelles par Mme. V. Verriet-Henderickx, et l'administration par Mme. L. van Loo-Van Imschoot et Monsieur W. Pardon. Le gros travail de traduction fut pris à charge par Messieurs Dr. M. Spoelders et Dr. F. van Besien (langue anglaise), Mesdames T. Knapen et C. Barri (langue française) et Mme. Dr. L. Gelber (langue allemande). Nous les remercions tous pour leur collaboration très engagée.

Nous tenons à souligner que ces Actes du VIIe Congrès Mondial ont pu se réaliser grâce au travail en équipe du personnel du « Séminaire et Laboratoire de Pédagogie Experimentale, Psychologique et Sociale », où chaque collaborateur a pris la pleine responsabilité de la part qui fut la sienne.

Nous les remercions tous très personnellement.

M.-L. van Herreweghe

PREFACE

This volume contains the proceedings and reports of the VIIth World Congress of Educational Research, held in Gent, July 25-29, 1977.

The general congress theme, 'Self-realization through education', chosen by the Board of the World Association for Educational Research, was the occassion for a number of papers tackling the problem following sometimes very different scientific approaches, such as : the study of the theme's key words, historical outlines, overviews of different theories and their translation into practical realizations in very different environments, research results on the origins of personality formation, on the role of intrapersonal relations in self-realization, and accounts on the importance of the philosophical basis of the problem starting from very precise options.

The proceedings of the social activities of the congress are briefly presented in order to make possible the publication *in extenso* of all the reports of the plenary sessions and the committees which took place during the congress. Since all the colleagues have had the opportunity to conceive their paper to their own wishes, we wish to stress that the responsability for each article remains with the author under whose name it appears.

We would like to express our gratitude and our appreciation to all the rapporteurs and authors who have in a spirit of solidarity, co-operated to the brilliant success of the congress, as well as by their exchanges of viewpoints, as by their scientific contribution in this domain which is, doubtlessly, primarily related to personality and its realization through education.

During the entire period of the congress the communications for the press were prepared by Mrs. I. Vossen and Mr. M. Maes, the cultural relations were taken care of by Mrs. V. Verriet-Henderickx, and the administration by Mrs. L. van Loo-Van Imschoot and Mr. W. Pardon. The great amount of translation-work was performed by Dr. M. Spoelders and Dr. F. van Besien (English), Mrs. T. Knapen and Mrs. C. Barri (French), and by Dr. L. Gelber (German).

We wish to emphasize that the Proceedings of the VIIth World Congress were brought about as a result of team work of the entire staff of the 'Seminar and Laboratory of Experimental, Psychological and Social Education', where every single co-operator took his own responsability for the part he had to play.

We thank them all.

M.-L. VAN HERREWEGHE

9

ACADEMIC SESSION AND SOLEMN OPENING

SÉANCE ACADÉMIQUE ET OUVERTURE SOLENNELLE

OPENING ADDRESS BY THE RECTOR OF GENT STATE UNIVERSITY
DISCOURS D'OUVERTURE PAR LE RECTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE L'ÉTAT À GENT

PROF. DR. A. DEVREKER

Mevrouw de Voorzitter, waarde Collegae, zeer geachte Dames en Heren.

Het is mij een eer en genoegen hier de heer J. Ramaekers, Minister van Nationale Opvoeding, op deze openingsplechtigheid te kunnen begroeten. Uwe aanwezigheid, Mijnheer de Minister, getuigt van uw belangstelling voor alles wat met deze Universiteit en de opvoedkundige wetenschappen in het bijzonder te maken heeft. U weze ervan overtuigd dat wij uw komst zeer op prijs stellen.

Madame, Monsieur le Président, Monsieur le Ministre, Chers Collègues, Mesdames et Messieurs.

En 1953 l'Association Internationale des Sciences de l'Éducation organisa en cette université son premier congrès mondial. C'était là – me semble-t-il – la première grande rencontre à caractère scientifique de votre Association. En cette même année 1953 notre Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation fêta le vingtcinquième anniversaire de son existence. Depuis lors notre Institut est devenu la Faculté des Sciences Psychologiques et Pédagogiques ; votre Association a encore développé ses activités notamment par l'organisation de cinq nouveaux grands congrès et nous voici réunis dans cette vénérable rotonde, salle des promotions de notre Rijksuniversiteit, au départ des travaux de votre septième congrès mondial.

Je tiens, Monsieur le Président, à vous remercier d'avoir choisi notre université comme siège de vos travaux et à vous dire tout le plaisir que je prends à souhaiter une chaleureuse bienvenue à tous les participants. Nous sommes un pays d'entre-deux, farouchement attaché à la préservation de sa propre personnalité culturelle tout en restant ouvert aux courants vivifiants qui nous viennent du dehors. Il se peut que cette situation privilégiée vous ait inspiré lors du choix de ce lieu de rencontre. Soyez assurés Mesdames et Messieurs, qu'en essayant de remplir au mieux nos devoirs d'hôte nous nous efforcerons à être dignes de ce choix.

L'université qui a l'honneur de vous accueillir pendant ces quelques jours fut fondée en 1817. Cette fondation est largement due à une initiative prise par le roi des Pays Bas, Guillaume I. Il n'est peut être pas inutile que je vous rappelle qu'à cette époque la Hollande et la Belgique formèrent un seul pays, le Royaume des Pays Bas. La jeune université survécut aux troubles politiques qui accompagnèrent le mouvement qui en 1830 amena l'indépendance de la Belgique telle que nous la connaissons aujourd'hui. Vous savez que la Belgique est un pays biculturel et il se fit que par suite des rapports de force sur le plan politique et social la langue de cette université resta le français jusqu'au début des années dix-neuf-cent-trente. Après, d'âpres luttes qui font partie de l'histoire parlementaire, politique et sociale mouvementée de ce pays cette université changea de régime linguistique. Elle devint une université d'expression néerlandaise. Déjà sous le régime français elle se créa une grande réputation scientifique qui grâce précisément à sa flamandisation prit encore une plus grande ampleur. Aprés la seconde guerre mondiale elle participa aux changements que subirent toutes les grandes universités du monde présent. Nous avons connu une très forte expansion tant dans le domaine du nombre d'étudiants que dans celui des infrastructures devant répondre à l'explosion du nombre des universitaires. A partir du début des années soixante dix nous marquons un temps d'arrêt dans la poussée expansioniste qui, coïncidant avec les retombées d'une politique visant une décentralisation des établissements universitaires et avec une politique budgétaire restrictive, n'est pas sans créer de sérieux problèmes de gestion interne. En ce moment nous comptons plus de douze mille étudiants répartis sur dix facultés. C'est vous dire que cette université est complète dans ce sens que ses enseignements couvrent pratiquement la gamme complète de la science et du savoir modernes.

Vous comprendrez aisément, Mesdames et Messieurs, que me trouvant devant un auditoire aussi averti que le vôtre j'ose à peine aborder le thème de vos travaux. J'ai toutefois remarqué que vos congrès suivent une ligne directrice marquée par la logique et la continuité. Vous avez déjà étudié des thèmes comme celui de l'enseignement universitaire en matière de sciences pédagogiques, l'expérimentation en pédagogie, le rôle de la recherche éducationelle, la science pédagogique confrontée aux besoins et aux problèmes posés par la théorie et la pratique de l'éducation. Il me semble que le congrès qui s'ouvre aujourd'hui et à en juger par le choix de son thème central – réalisation de la personnalité par l'éducation – veut faire œuvre de consolidation. Pour le simple spectateur que je suis, par sa fonction chargé de responsabilités éducatives, l'éducation au sens large reste pour chacun d'entre nous le défi d'une vie entière exigeant des efforts continus, nécessitant continuellement des efforts d'adaption à des circonstances toujours changeantes. Nous vivons une époque caractérisée par des mutations sociales extrêmement rapides et difficilement dirigeables à l'échelle individuelle et collective. Pour apporter une réponse scientifiquement fondée au défi éternel que constitue l'éducation vous avez réussi à élaborer un beau programme, à obtenir la collaboration de nombreuses compétences.

Je vous souhaite, Mesdames et Messieurs, un congrès fructueux ; je forme aussi les meilleurs vœux pour l'avenir de votre Association et « last but not least », j'espère que vous garderez le meilleur souvenir de votre séjour parmi nous en cette bonne ville de Gand.

Mr. Chairman, Mr. Minister, Ladies and Gentlemen.

I take pleasure in welcoming you most heartily on the occasion of the opening of this seventh congress of the International Association for the Advancement of Educational Sciences. We are honoured with your presence and thank you most sincerely for having chosen the university of Ghent for this session.

I gave a short survey of the history of this university whose origin goes back to 1817, to the so-called Dutch period in our national history. At the present moment we have somewhat more than twelve thousand students spread over ten faculties among which a Faculty of Psychology and Pedagogics. I wouldn't venture to comment on your theme : 'Self realization through education'. It seems to me that education in its largest meaning is a lifelong task even a kind of challenge that needs constant care.

I understand that in a world of rapid environmental and social change you endeavour to discuss the contribution which your science can make to the educational process. I convey my very best wishes for the further development of your Assocation and express the hope that your work will prove fruitful and that your stay among us during these few days will be interesting and agreable.

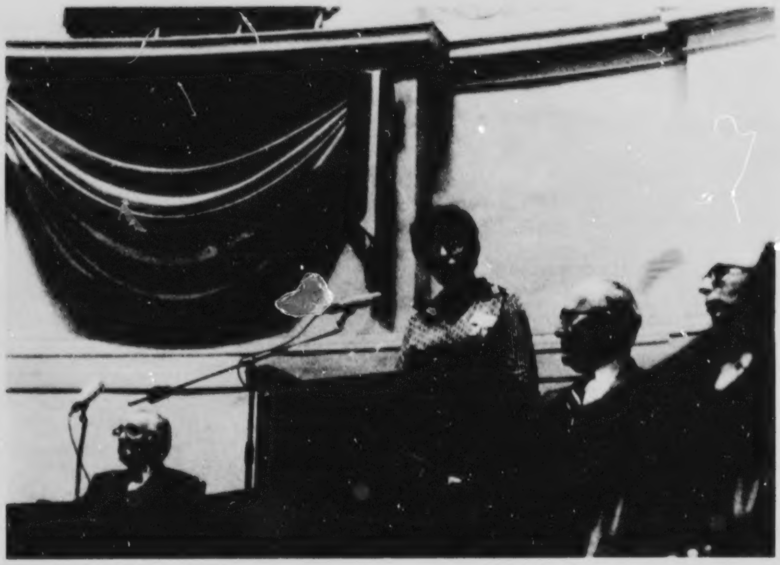
Werte Kollegin, Herr Minister, Meine sehr verehrten Damen und Herren.

Obwohl die Geschäftssprachen französisch und englisch sind möchte ich auch die deutschprachigen Teilnehmer anläszlich dieser

Öffnungssitzung sehr herzlich begrüszen. Wir danken Ihnen dasz Sie zu uns gekommen sind. Persönlichkeitsbildung durch Erziehung ist ein sehr umfassendes Thema. Die Erziehung als solche kommt mir vor als eine Herausforderung, als eine permanente Aufgabe eines ganzen Menschenlebens. Sie werden versuchen mittels der Errungenschaften der Erziehungswissenschaften die Möglichkeiten zur Bewältigung dieser Aufgabe wissenschaftlich zu untermauern.

Ich wünsche Ihnen fruchtbare Sitzungen und einen angenehmen Aufenthalt.

Seien Sie davon überzeugt dasz wir Ihre Arbeit, Ihre Bereitschaft zur internationalen Zusammenarbeit im Dienste eines besseren Lebens sehr zu schätzen wissen.



Mme. le Professeur DR.M.-L. VAN HERREWEGHE, Président du Congrès, à l'occasion de l'Ouverture du Congrès, avec de gauche à droite, le Professeur DR. A. DEVREKER, Recteur de la Rijksuniversiteit Gent, le Professeur A. CLAUSSE, membre du Comité d'Organisation et le professeur EM. DR. R.L. PLANCKE, membre du Comité de Patronnage.

Mrs Professeur DR. M.-L. VAN HERREWEGHE, Président of the Congress, at the opening of the Congress, with from left to right, Professor DR. A. DEVREKER, Rector of the Rijksuniversiteit Gent, Professor DR. A. CLAUSSE, member of the Organizing Committee and Professor EM. DR. R.L. PLANCKE, member of the Protective Committee.

Address of welcome by the President of the Congress
Allocution d'accueil par la Présidente du Congrès
Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe

Messieurs les Ambassadeurs, Monsieur le Ministre, Monsieur le Recteur de notre Université de l'État à Gand, Messieurs les Recteurs des Universités Belges et étrangères. Monsieur le Président d'Honneur, Monsieur le Président de l'Association, Mes Chers Collègues, Mesdames, Messieurs.

C'est avec une certaine émotion que je prend la parole devant cet auditoire exceptionnel, dont chacun est conscient et préoccupé d'une façon ou d'une autre de ce qui devrait occuper ni plus ni moins une place primordiale dans l'activité de l'humanité toute entière, notamment humaniser cet être qu'on appelle *l'homme,* afin qu'il réponde à sa noble destinée *d'être humain,* capable de dominer les circonstances dans lesquelles il est placé, et surtout, d'être maître de lui-même.

A ce congrès, dont le thème pouvait tenir une place toute particulière dans les objectifs de chaque responsable d'une communauté d'hommes, Sa Majesté le Roi Baudouin de Belgique a bien voulu accorder Son Patronage Royal. Nous respectons sa décision et nous voulons exprimer toute notre gratitude envers Sa Majesté.

Misters Ambassadors, Mister Minister, Mister Rector, Dear Colleagues, Ladies and Gentlemen.

It is a great honour for me to welcome you all and to express my gratitude for your presence in Gent. By doing so, you prove that you are interested in the task which we share, namely to be in search for the truth in all our educational activities. In fact, this is mankind's most important mission : making men of all human beings and help them in becoming people in free relationship with themselves and in free relationship with the community they belong to.

Allow me to greet, permettez-moi de saluer tout particulièrement Monsieur l'Ambassadeur Mohamed Charara de l'Arabie Saoudite ; Monsieur l'Ambassadeur Il boudo de la République de la Haute Volta ; Dr. Lall, Ambassador of India ; le Dr. E. Ameli, Ambassadeur de l'Iran ; Monsieur l'Ambassadeur du Liban ; Monsieur Stanislaw Kociolek, Ambassadeur de la Pologne ; Monsieur l'Ambassadeur du

Sénégal ; Monsieur Auguste Hurni, Ambassadeur de la Suisse ; Mr. Lewis, Ambassador of Trinidad and Toboga ; Mr. Chibwe, Ambassador of the Republic of Zambia.

Ik moge heel speciaal begroeten de Heer Ramaekers, Minister van Nationale Opvoeding ; de Heer Prof. Dr. Devreker, Rector van onze Gentse Alma Mater ; de Heer Prof. Dr. Van Geen, Rector van de Vrije Universiteit Brussel.

I have the great pleasure in welcoming Prof. Reitz and Prof. Irwin, sent by the Mayor of Detroit and by the Department of Health, Education and Welfare of Washington, and who were asked by the President of the United States, Mr. Jimmy Carter, to bring his greetings to each of us, who 'participate in this most important meeting'. He wishes us a most succesful meeting, 'for it is through education that we all prosper as a people'.

I am glad to greet Mrs. Janet Myers from the British Council ; Mr. Peters, the Consul General and representative of the Ambassador of Great Britain ; Mr. Ivan Markov, Attaché Culturel de l'Ambassade de la République Populaire de Bulgarie ; le représentant de l'Ambassadeur de l'Empire Centre-Africain M. Longade ; Dr. P. Strothmann, Generalkonsul der Bundesrepublik Deutschland ; Monsieur Jean Soler, Conseiller Culturel de la République Française ; the representative of the Ambassador of Ireland ; le représentant de Monsieur l'Ambassadeur de l'Italie ; Mr. Wilson, representative of the Ambassador of South Africa ; the representative of the High Commission of the Kingdom of Swaziland ; Dr. Krajčosič, Attaché Culturel de l'Ambassade de la Tchécoslovaquie.

Je veux saluer le Professeur Hacquaert et Monsieur Traest et bien d'autres qui ont voulu accorder leur patronage à ce Congrès, ainsi que M. Breuse, représentant de M. le Directeur-Général Dethier de l'enseignement supérieur ; M. Deloz, M. Pottillius et M. Poulart qui ont bien voulu faire partie du comité d'Honneur du Congrès.

Ont priés de bien vouloir les excuser tout en souhaitant un travail fructueux à ce Congrès : the Ambassadors – Messieurs les Ambassadeurs de la République de l'Afghanistan, de l'Australie, de l'Autriche, du Cuba, du Danemark, der Deutschen Demokratischen Republik, du Guatemala, de la République de l'Irak, du Japon, of Haiti, of the Philippines, du Portugal, de l'Espagne, of the United States of America, de la Côte d'Ivoire, of the United Republic of Tanzania, of the Republic of Togo ; ainsi que Monsieur le Premier Ministre Tindemans,

et Madame et Messieurs les Ministres De Backer-Van Ocken, Minister van Nederlandse Cultuur, Michel, Ministre de l'Éducation Nationale ; le Comte Victor de Lesseps, Ministre de Monaco ; Messieurs les Recteurs des Universités de Liège, de Leuven et de Louvain ; Messieurs les Secrétaire-Généraux, Roc[illegible]e et Delot ; et Madame et Monsieur les Bourgmestres de Antwerpen et de Bruxelles.

Je salue tout particulièrement le représentant de la ville de Gand.

Reste à remplir une tâche bien agréable de saluer les représentants des autres villes de la Belgique qui ont bien voulu collaborer à l'élaboration d'un programme culturel que nous espérons être agréable aux congressistes.

Je tiens aussi à remercier tous les collègues du Comité d'Organisation qui sont des professeurs des autres Universités Belges, et aussi les collègues et les personnes accompagnantes qui sont venus des quatre coins du monde, parce que, en effet nous avons des représentants de l'Afrique, de l'Asie, des Amériques, de l'Australie et de l'Europe.

I was just greeting all my colleagues and their accompanying persons who are here from all over the world, from 57 countries. I greet you, all of you personally, and I say you welcome.

Last, but not least, je veux saluer les présidents antérieurs et présents des congrès de l'A.I.S.E. : Messieurs les Professeurs Sandven de Oslo, Suchodolski de Varsovie et Mialaret de Caen, le Professeur Debesse qui, hélas devait s'excuser pour cause de maladie, et en dernier lieu, parce qu'ils furent les premiers à créer un congrès international des sciences de l'éducation, ici même dans cette université de Gand en 1953 : mes anciens professeurs que je veux saluer avec mon très profond respect, le Professeur Robert Plancke, vice-Recteur de cette Université et président d'honneur du conseil de l'A.I.S.E., qui est à la retraite, et le Professeur Verbist qui est toujours à l'avant-garde dans le domaine des sciences de l'éducation, avec cette ténacité flamande qui le catactérise et qui maintenant comme jadis, à été une personne-clé pour l'organisation de ce congrès. Monsieur le Professeur, Président d'Honneur de ce congrès, permettez-moi de vous saluer particulièrement.

Seulement, je serais impardonablement incomplète et ingrate si je n'exprimais pas toute mon appréciation et les vifs remerciements de nous tous pour les collègues De Clerck et Van daele, pour le personnel scientifique, administratif et technique du Laboratoire de

Pédagogie Psychologique, Expérimentale et Sociale, pour Madame Fonteyne-Delhaize des services culturels de notre université, et pour ce groupe du comité exécutif auquel je dois attribuer une réussite majeure de ce congrès. Je tiens à les nommer de nom : mon collègue le Professeur Gilberte Plancke-Schuyten, les docteurs Spoelders et Van Besien, Madame Irène Vossen, et particulièrement Mesdames Verriet-Henderickx et van Loo-Van Imschoot. Nous n'avons qu'une simple parole de remerciements pour ce travail de jour et parfois de nuit, mais elle est sincère.

Address of welcome by the President of the I.A.A.E.R.
Allocution d'acceuil par le Président de l'A.I.S.E.
Prof. Dr. G. Mialaret

Mijne Heren Ambassadeurs, Mijnheer de Minister, Mijnheer de Rector, Waarde Collega's, Dames en Heren. Ladies and Gentlemen. Mesdames et Messieurs.

Vooreerst wil ik mijn oprechte dank betuigen aan de Universiteit van Gent en aan haar Rector, Prof. Dr. De Vreker, en aan het organiserend comité dat geplaatst is onder het voorzitterschap van Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe en het ere-voorzitterschap van Prof. Dr. R. Verbist.

Wanneer wij terugblikken op de oorsprong van de Internationale Vereniging voor Pedagogiek, dat zijn 7de Congres houdt in deze universiteit, dan weten wij dat de Faculteit voor Psychologische en Pedagogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Gent weldra haar vijftigste jubileum viert.

Het weze mij toegestaan, Mijnheer de Rector, mijn meest eerbiedige dankbaarheid te tonen voor de morele en financiële steun die U hebt willen verlenen aan het organiserend comité, en voor de mogelijkheid verleend aan de vereniging door deze praktische universitaire gebouwen ter beschikking te stellen. Onze dank gaat ook naar onze collega's Prof. Dr. R. Verbist en Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe en alle medewerkers die zich hebben ingezet voor het welslagen van dit congres. Dank zij een methodisch opgezet plan gedurende vele maanden, zo niet jaren, dat wij in de voorbereidingsfase hebben kunnen volgen, kunnen wij het succes van deze dag meemaken. Zij hebben noch energie noch inzet gespaard. Het resultaat kan niet anders dan schitterend genoemd worden.

La présence parmis nous, aujourd'hui, de Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale de Belgique, témoigne de l'intérêt manifesté par les pouvoirs publics Belges pour les questions d'éducation. La tradition pédagogique en ce pays est ancienne et particulièrement riche. Il suffirait de rappeler quelques noms célébres. Celui du Dr. Ovide Decroly et, plus près de nous, celui de Verheyen, d'André Jadoule, de Raymond Buyse, pour découvrir des pionniers de génie, dont la Belgique peut être fière et à très juste titre. Je vous demande,

Monsieur le Ministre, de bien vouloir transmettre aux autorités Belges l'expression de votre profonde reconnaissance pour l'aide, pour les soutiens de toute sorte qui furent apportés à notre comité d'organisation. Qu'il me soit permis, enfin d'exprimer notre très respectueuse gratitude à Sa Majesté, le Roi Baudouin de Belgique, qui a accepté le haut patronnage de ce congrès et qu'il me soit permis de lui dire combien les congressistes venus de plus de cinquante pays différents sont sensibles à l'hospitalité et aux charmes de Son pays.

I should like to address myself now to all the participants of the countries represented in this congress, and express them my joy to meet them again. After the congresses of Gent, Florence, Oslo, Cambridge, Warsaw, and Paris, we made a close relationship between the universities over the world as friends and as workfellows. At the beginning our Association was limited to the European colleagues, but very soon, it was open to all the continents and it is a real pleasure for me to greet on our European soil our colleagues from Asia, America, Africa, and Oceania. Notwithstanding the many difficulties of all kind, notwithstanding the tempest which is blowing across certain countries educators were willing to give a response to the call of our Association, and they came. We know what certain participants had to promise in order to have the possibility to leave their country, and bring us the message of a better world. We hope that we can encounter them and make them friends. We hope that they know that all of us wish them for their country peace and freedom, so that educators will get the possibility to accomplish their task and that education can take its place and condition of development into the community it belongs.

Deciera ahora diriger me a los participantes de lengua española y todos os paises representados, para expressar-les nuestra alegría por ester en cuento. Despues de los congressos de Gent, de Florencia, de Oslo, de Cambridge, de Warsovia y de Paris, son numerosas las relaciones de amistad y de trabajo que se han creado entre nosotros, entre las universidades de todo el mundo. Nuestra Associación limitada en sus inicios a los colegas Europeos se ha abierto rapidamente a todos los continentes y es grande nuestra alegría a saludar en nuestro suelo Europeo a los colegas de Asia, de America, de Africa, y de Oceania. Apesar de las dificultades de todo orden, apesar de las tormentas que ce ciernen sobre ciertos paises, los educadores han sabido vencer y estan presentes al llamado de nuestra associación.

Sabemos las pruessas que algunos de los participantes a este congresso han tenido que hacer para poder salir de sus respectivos paises y venir a traer nos su mensaje de esperanza en un mundo mejor. Esperamos que tenga una amistosa accorrida y hacemos votos especialmente sinceros para que la paz vuelva sus paises, para que los professores no seán perseguidos para que la educación recupere su lugar y as condiciones necessarios para su desarollo.

Et ceci nous conduit directement au thème de ce congrès : réalisation de la personnalité par l'éducation. Une société moderne ne peut plus, si elle veut continuer à progresser, ne pas disposer d'un système éducatif bien structuré et adapté surtout aux besoins d'un monde moderne en constante évolution. Nous ne voulons pas dire que c'est l'éducation qui constitue le seul élément de l'évolution sociale, mais nous affirmons que sans une bonne éducation à la base, tous les autres facteurs du développement social se trouvent en quelque sorte bloqués, en quelque sorte handicappés, et condamnés quelques fois à la stérilité. C'est une situation que nous observons dans quelques pays du Tiers Monde où les efforts extraordinaires des uns ne provoquent pas l'écho attendu dans les consciences et les comportements individuels. Les personnalités considérées, soit sous l'angle individuel, soit sous l'angle social, n'ont pas pu, par manque d'éducation, se developper dans toutes les directions. Elles n'ont pas pu se réaliser au maximum de leurs possiblités. C'est à l'analyse de ce problème fondamental, que vont être consacrés tous nos efforts au cours de cette semaine, et je voudrais, avant même l'ouverture de nos débats scientifiques, insister sur l'importance de ce thème choisi pour notre congrès de Gent en 1977.

Si l'on regarde en effet les thèmes de nos précédents congrès, on peut sans crainte affirmer qu'il s'agissait de problèmes abordant, sous un angle où sous un autre, les conditions de l'acte éducatif. Les discussions de toutes les réunions précédentes ont constitué des contributions de premier ordre à l'édification des sciences de l'éducation. Mais, en fait, nous avons étudié ces conditions, mais nous avons constamment tourné autour du problème fondamental, qui est celui du sujet à éduquer, qui est celui du développement de sa personnalité, qui est celui de son adaptation par l'éducation à un monde qu'il devra dominer et modifier pour ne pas en devenir l'esclave. Il ne faudrait pas croire que notre Association s'est pour autant transformée, étant donné le sujet, en un association d'éducateurs-practiciens, préoccupés par les techniques et les recettes pédagogiques. Non, elle a gardé, et nos discussions le prouveront, son statut d'association d'universitaires. Pour bien comprendre cette situation, il faut se restituer dans le temps et remonter de quelques années en arrière. Il est vrai, que lorsque nous nous sommes réunis ici pour la première fois, et discuté du thème « l'enseignement Universitaire des Sciences Pédagogiques en Europe Occidentale », le fossé qui séparait à cette époque encore l'action pédagogique concrète de l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques, ce fossé était encore assez large et profond. La recherche scientifique pédagogique ne faisait que de naître et les sciences pédagogiques de cette époque étaient surtout tournées vers la philosophie et l'histoire de l'éducation La psychologie génétique commençait à pénétrer le monde de l'éducation et la psychopédagogie de l'éducation en était à ses débuts. Nous ne disposions pas encore, à cette époque, de tout l'équipement conceptuel, de tous les résultats de la recherche scientifique en biologie, en psychologie, en sociologie, pour aborder le problème le plus difficile, parce que le plus complexe, celui de l'influence de l'éducation sur le développement de la personnalité. Ce n'est donc pas sous l'angle des practiciens de l'éducation que nous allons aborder ce problème, mais sous l'angle de la recherche scientifique, en analysant aussi objectivement et rigoureusement que possible les conditions et les déterminations éducatives de la formation de la personnalité. En d'autres termes, notre congrès de Gent en 1977 devrait donner à l'action éducative ses lettres de noblesse sur le plan scientifique et montrer que les sciences de l'éducation peuvent aborder avec succès les problèmes les plus difficiles de la pratique pédagogique.

Mes Chers Collègues, c'est à ce travail que je vous invite. Pendant une semaine, nous allons essayer de construire une communauté éducative dans laquelle les anciens liens d'amitié vont se renforcer, dans laquelle de nouvaux liens vont se créer. L'éducation actuelle a besoin de profiter des efforts de tous les spécialistes, quelle que soit leurs orientations scientifiques. On parle souvent de la pluridisciplinarité indispensable à l'étude des problèmes actuels. J'espère que nous allons montrer par l'action qu'il ne s'agit pas là d'une utopie, mais d'une réalisation humaine possible et féconde.

The modern society needs a strong education system. That does not mean that education only certifies social evolution, but what certainly is true, is that it makes the basis for all other elements in social development. An illustration therefore are the under developed

countries where the best intentions and planifications do not give any result because of a lack of education that is preparation of man. To this fundamental problem, we will work together this week. A look at the themes of earlier congresses shows that all of them were very important and in relation to the subject to be educated. Our Association, from the beginning, was devoted to the scientific level just as our Association wants to do. It is true that, when we gathered for the first time, with the theme 'Educational Sciences in the Universities', there was a real lack between theory and practice, while educational research was at its very beginning, related as it was to philosophy and history. This moment, we know already a very important scientific evolution, so that we dare make the approach of the problem : the influence of education upon the development of the personality. Our proposal is thus straightly scientific.

My dear colleagues, to that work I am inviting you and I hope we can build up an educational community and I hope we can do very important human work during this coming week.

Si una Sociedad moderna pretende continuar progressande, deve organisar un sistema educacional bien estructurado y adaptado a las necessidades de un mundo moderno en constante evolución. La educación no es el único factor de la evolución social sino es encuentro a la base de los otros factores de desarollo social.

La carencia de educación ha impedido el desarollo de la personalidad tanto individual como social. Deseamos consagrar nuestros esfuerzos durante la semana que se inícia, al análisis deste problema essencial. Una revisión de los temas tratados durante los congressos anteriores muestra, una importancia y intima relación con los problemas que plantea su reto y se educa. Desde el comienzo nuestra associación ha mentenido su nivel cientifico y su status de associación de professores de ciencias de la educación. En nuestra primera reunion en torno, al tema la ciencia de la educación en la universidad, existia una distancia importante entre la acción pedagogica concreta y la enseña universitaria de las ciencias pedagogicas. La investigación cientifica en educación se encontraba en una etapa inicial se entrada en una problematica de filosofia, historia de educación. Podemos apreciar el importante camino e corrido y es por eso que en esta ocassión consideramos que podemos estudiar la influencia de la educación en el desarallo de la personalidad. Estimados colegas, les invíto a analisar este problema con la maxima coactividad y rigor científico.

Espero que la semana que se inicia construiamos juntos una comunidad educacional y possibilite una fecunda realización humana.

Nous nous efforcerons tous de communiquer au delà des barrières d'ordre linguistique. Sous quelle que latitude que ce soit. Nous sommes tous attachés au même idéal : promovoir une éducation toujours meilleure au service de l'homme et de la société. Les langues maternelles peuvent en apparence nous séparer, mais notre volonté d'union et de collaboration saura vaincre tous les obstacles à la communication. Je vous souhaite donc à tous une très agréable et très profitable semaine en ce pays si riche de traditions éducatives, et dans cette ville de Gent, qui, sans rien perdre des charmes du passé, a su harmonieusement faire fleurir les promesses de l'avenir. Je vous remercie.

OPENING OF THE CONGRESS BY THE MINISTER OF EDUCATION

OUVERTURE DU CONGRÈS PAR LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION

J. RAMAEKERS

Madame la Présidente, Monsieur le Recteur, Mesdames, Messieurs.

Il y a cinquante ans, un de mes illustres prédécesseurs, le Ministre de l'Instruction Publique Camille Huysmans, prenait l'initiative de créer un Institut Supérieur de Pédagogie près de l'Université de l'État à Gent, ceci afin de répondre aux besoins de donner aux futurs enseignants une formation pédagogique et didactique plus poussée. Son plan ne réussit que partiellement, car, comme cela se passe souvent en politique, le successeur du Ministre Huysmans crut devoir prendre une orientation différente et confiait directement la formation des enseignants aux différentes facultés une mesure qui, vu ultérieurement, doit certainement être regrettée, surtout lorsque l'on constate combien les facultés ont depuis lors négligé cette formation. L'Institut Supérieur de Pédagogie ne reçut donc pas la mission et la responsabilité de la formation des enseignants en général, tel que l'avait conçu Huysmans, mais dut se limiter à la formation des pédagogues, en fait, un petit groupe d'étudiants, la plupart instituteurs qui souhaitaient une formation plus poussée. Ce groupe prenait cependant constamment de l'extension et l'Institut put se flatter d'une renommée grandissante de façon telle que de nouvelles mesures s'en suivient qui permettaient plus d'initiative et un plus ample rayonnement. Après la seconde guerre mondiale surtout, l'on peut parler de réelle expansion ce qui apparut entre autre, lors de la commémoration des vingt cinq ans de l'Institut, par la décision d'organiser un congrès international. L'arbre planté par les professeurs Gantois, Verheyen, Plancke et Verbist porte entretemps des fruits mûrs. L'assemblée selecte qui s'est réunie ici, sous la présidence du Professeur Van Herreweghe en est la preuve la plus éloquante.

Ik mag deze gelegenheid niet laten voorbijgaan, Mevrouw de Voorzitter, Mijnheer de Rector, zonder een woord van hulde te brengen gericht tot de jubilaris van vandaag, nl. het Hoger Instituut voor Opvoedkunde, dat inmiddels is uitgegroeid tot Faculteit van de Psychologische en Pedagogische Wetenschappen, en dat in de loop der jaren op velerlei wijzen bijgedragen heeft tot de bevordering van onderwijs en opvoeding in ons land. Ik wil in het bijzonder het

onderwijzend en wetenschappelijk personeel danken voor al de geleverde inspanningen bij de vorming van zovele generaties studenten, en ik durf de hoop uitspreken dat de komende generaties studenten mee zullen profiteren van de resultaten van dit uitermate belangrijk congres.

Het is inderdaad voor mij een bijzondere eer dit 7de Congres van de Internationale Vereniging voor Wetenschappelijke Pedagogiek te mogen openen. Het onderwerp, „Réalisation de la Personnalité par l'Éducation", dat gedurende vijf dagen zal besproken worden door specialisten uit gans de wereld, is van een dusdanig belang op dit ogenblik dat ik niet geaarzeld heb aan Mevrouw van Herreweghe de voorzitter van dit congres, te vragen mij uw verslagen zo spoedig mogelijk te laten geworden. Ik kan u de verzekering geven, Mevrouw de Voorzitter, dat dit geen archiefstukken zullen blijven. Ik hoop uit deze verslagen nuttige informatie te putten voor de te voeren politiek in ons land.

Mevrouw de Voorzitter, Dames en Heren, bij de opening van dit Internationaal Congres wens ik aan alle deelnemers vruchtbaar werk. Ik dank u.

Le Professeur DR. R. VERBIST, Président d'Honneur du Congrès avec de gauche à droite, le Professeur DR. G. MIALARET, Monsieur le Ministre de l'Education Nationale J. RAMAEKERS et le Professeur DR. M.-L. VAN HERREWEGHE.

Professor DR. R. VERBIST, Honorary President of the Congress, with from left to right, Professor DR. G. MIALARET, MR. J. RAMAEKERS, Minister of National Education, and Professor DR. M.-L. VAN HERREWEGHE.

Introduction to the Congress theme by the Honorary President

Introduction au thème du Congrès par le Président d'Honneur

Prof. Dr. R. Verbist

Het weze mij toegelaten vooreerst mijn waardering en mijn bewondering uit te drukken voor het organisatorisch werk dat Prof. Dr. van Herreweghe en haar medewerkers – met volhardende en geestdriftige inspanningen – hebben tot stand gebracht. De organisatie van dit Wereldcongres is voor de internationale samenwerking op het hoogste pedagogisch vlak van de grootste betekenis.

Laat mij toe, Prof. van Herreweghe, in naam van alle congresleden, U oprecht en van harte onze erkentelijkheid te betuigen. In eigen naam, daarenboven, wil ik U danken omdat U mij naast het erevoorzitterschap heeft aangeboden deze openingsspreekbeurt te houden.

Nous voudrions traiter le problème de la réalisation du soi partant de la question très générale : « Comment se fait-il que les enfants, qui à la naissance ne font pas preuve de divergences tellement grandes, se manifestent plus tard comme des adultes très différents ? »

Les multiples facteurs qui pourraient expliquer les différences entre les hommes, nous voudrions provisoirement les réduire à deux groupes :

1. les facteurs attribués aux aptitudes, c'est à dire les dispositions héréditaires ;
2. les facteurs situés dans le milieu, ou l'environnement, ou attribués aux influences extérieures, c'est à dire à l'éducation.

Les hommes sont différents de par « leur nature » à la suite de *facteur héréditaires* ou en d'autres mots par leurs dispositions. A chances égales fournies par le même milieu, l'un en fera un bien meilleur usage que l'autre, du fait que ses dispositions héréditaires sont plus riches. A dispositions égales, mais sous l'influence d'un milieu différent, certaines divergences se manifesteront, uniquement par le fait que le milieu le plus adéquat, influence pédagogiquement davantage, et produit un effet d'actualisation plus grand sur les potentialités. Dans le concept « *disposition* » nous incluons tous les facteurs présents au début de la vie, c.-à-d. au moment de la conception, tandis que dans le concept *milieu,* nous comprenons tous les facteurs qui, après la conception, agissent de l'extérieur.

Le terme « *disposition* » a une signification plus restreinte que le terme « *aptitude* ». Dans ce dernier nous constatons déjà certaines actualisations à base d'influences du milieu. Le concept disposition est par contre plus large que « *talent* » qui indique seulement un aspect très spécifique des dispositions.

Le terme disposition se différencie également des termes « *adresse* » et « *capacité* », qui sont à considérer comme l'actualisation d'une certaine forme de disposition.

Les porteurs des facteurs héréditaires sont, suivant la biologie héréditaire, les chromosomes. La génétique nous fournit donc une explication théorique pour la nature, propre à chaque individu, et pour les différences entre les individus entre-eux. L'étude de l'enfant nous montre que dès sa naissance, l'enfant dispose de possibilités de réactions, qui, au cours de son développement, réagissent sur le milieu. Les dispositions telles quelles, échappent à l'observation directe. On peut seulement conclure à l'existence de certaines dispositions au moment de la constatation de prestations, de certaines formes de conduite et de certaines actions. En d'autre mots, c'est l'actualisation de la disposition qui nous permet d'accepter son existence.

La plupart des auteurs sont d'accord que « disposition » signifie toutes sortes « d'aptitudes » et de « potentialités ». D'après ROLOFF disposition veut dire : « la base, présente dans le germe, qui se manifeste pour l'une ou l'autre spécialité dans le développement futur d'un être vivant ». SPIELER fait remarquer que le terme disposition est difficile à définir. Il croit qu'il faut le considérer comme une existence possible mais *pas encore actualisée.*

STERN prétend que, afin de pouvoir acquérir une qualité, l'organisme doit déjà posséder la qualité, qui lui permet l'acquisition. Cette conclusion s'impose quand on constate que certaines qualités de l'individu n'apparaissent que dans un âge avancé, soit « d'une manière spontanée », soit sous des conditions extérieures bien déterminées (milieu), ce qui mènerait à accepter la « pré-existence » de cette qualité sous forme de disposition.

Le nativisme nous apprend que les dispositions innées exercent un déterminisme complet. C.-à-d. personne ne peut échapper à l'influence déterminante des dispositions, et ainsi l'éducation serait complètement impuissante pour modifier quoique ce soit à tout ce que l'individu porte en lui, comme destinée héréditaire. Les dispositions héréditaires *déterminent le devenir* de quelqu'un (LOMBROSO – SCHOPENHAUER).

Il est probable que la force suggestive de certains cas suscités par les dispositions héréditaires, ait fait croire à la formation du caractère et pour le comportement de l'individu. Aujourd'hui le nativisme a perdu son éclat comme théorie extrémiste, quoique plusieurs psycho-

30

logues modernes continuent à accentuer plus ou moins l'influence déterminante des dispositions héréditaires. Parmi eux : CATTELL, EYSENK, SZONDI. Là où le nativisme nous enseigne que les dispositions déterminent ce que deviendra l'individu plus tard, on est d'avis, en ce moment, que les dispositions ne donnent que les bases pour ce que l'individu peut devenir. En d'autres mots, la pédagogie moderne accepte que théoriquement les dispositions déterminent *la capacité et le niveau*, qu'on peut atteindre par le développement. C.-à-d. les dispositions tracent les limites que l'éducation ne peut dépasser. Ce qui n'existe pas potentiellement dans les dispositions, ne peut pas être actualisé. L'éducation ne peut pas créer des potentialités. Un mathématicien ne se laisse pas former dans un enfant sans disposition aucune pour les mathématiques. Par contre, les dispositions, ne se laissent jamais complètement exterminer, tout comme on ne réussira jamais à actualiser ces dispositions dans leur valeur maximale. La tâche de l'éducateur consisterait à organiser l'influence pédagogique du milieu, de telle manière que, conformément aux dispositions présentes l'actualisation optimale pourrait s'effectuer.

Aux *nativistes* – nous le savons tous – s'opposent les *empiristes*. Nous voudrions définir l'empirisme comme la théorie qui, à sa naissance, considère l'homme comme une « tabula rasa » c.-à-d. comme un être qui n'est nullement déterminé. C'est le milieu – l'éducation – qui déterminera ce que l'homme deviendra plus tard. Dans cette théorie, l'expérience est considérée comme source unique des connaissances ; en d'autre mots, l'empirisme nie les dispositions comme facteurs d'éducation et affirme que le milieu est tout puissant (LOCKE, ROUSSEAU, KANT, e.a.). En opposition aux penseurs classiques (SOCRATE, PLATON, ARISTOTE) et à la doctrine chrétienne du moyen-âge où les limites de l'éducabilité n'ont jamais été unilatéralement déterminées, la « Aufklärung » nous apporte la foi dans la toute puissance de l'éducation.

LOCKE, doit être considéré comme le fondateur de cette théorie. Il défend dans son « Essay concerning human understanding » surtout deux thèses :

1. d'une façon positive, toutes nos représentations, nos concepts et nos notions se formeraient de l'expérience vécue. L'âme est considérée comme un papier immaculé, qui est susceptible d'accepter tout ce que l'expérience veut bien y écrire. Ces impressions sont à considérer comme les éléments dont surgissent tous les concepts et toutes les notions.

2. d'une façon négative, il n'y aurait, à la naissance aucune forme de disposition ni, sous quelque forme que ce soit, aucune détermination.

Nous trouvons des définitions sur « l'empirisme », comme théorie pédagogique, e.a. auprès de W. STERN [1] : « L'homme et son esprit sont initialement une tabula rasa, qui reçoit ensuite son contenu de l'extérieur. » L'optimisme pédagogique résonne d'une façon illimitée dans les slogans : « Ouvrez les écoles et vous fermerez les prisons. » (V. HUGO) ; « Gebt uns die Erziehung und wir werden in weniger als einem Jahrhundert den Charakter Europas veränderen. » (Donnez nous l'éducation et nous changerons la face du monde en moins d'un siècle) (LEIBNIZ).

Dans sa forme extrémiste, la théorie de l'empirisme, tout comme le nativisme, a perdu l'éclat de sa valeur scientifique, quoiqu'elle a essayé de se réhabiliter dans le « behaviorisme ». La pédagogie actuelle accepte que les dispositions, tout autant que le milieu, doivent être considérés comme les facteurs qui jouent un rôle dans la totalité de l'éducation.

William STERN attire l'attention sur le fait que, théoriquement et pratiquement, les dispositions et le milieu ne peuvent pas être séparés dans l'éducation. Les deux dépendent l'un de l'autre et s'influencent mutuellement. Si l'individu doit, à un certain moment de son développement, être considéré comme le produit de ses dispositions et de son milieu, il faut tenir compte du fait que la situation génétique réalisée à un moment donné, peut aider à déterminer le cours du développement suivant.

Aussi le déterminisme de FREUD, quoique orienté vers la psychogénétique plutôt que vers le milieu, reste de toute façon un déterminisme, qui laisse peu de place à la spontanéité, la créativité, la rationalisation et la responsabilité. Dans le théorie de FREUD le « moi » qui n'est que partiellement conscient, n'atteint jamais une autonomie complète et il fonctionne comme un bourrelet entre deux forces rivalisantes, notamment d'une part celle des instincts et d'autre part celle de la culture intériorisée.

Reste à savoir si l'homme doit être considéré comme un simple produit de ses dispositions et des circonstances dans lesquelles il vit. Le développement de l'homme doit-il être considéré d'une manière analogue à celui de la plante et de l'animal, qui sont nécessairement phéno-typiques, comme l'influence des dispositions et du milieu l'ont déterminé. En d'autres mots, l'homme, placé devant sa propre réalité, devra-t-il à chaque moment se résigner fatalement à ce qu'il est devenu sous la détermination de ses dispositions et de son milieu ?

---

[1] W. STERN, *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechtsten Lebensjahr* (Quelle & Meyer, Leipzig, 1923^3), p. 14.

De plusieurs manières et à base de recherches fondamentales, d'éminents psychologues ont réagi contre ce déterminisme. Ils aboutissent à la conclusion, qu'il est impossible d'expliquer l'action humaine, seulement par les facteurs : dispositions et milieu ; que l'homme est capable et possède les possibilités de pénétrer d'une façon intentionnelle jusqu'à la conscience des valeurs, et que celle-ci lui fournit une orientation pour ses actions – pour son comportement.

Wilhelm DILTHEY (1833-1911) défend explicitement que les concepts et les méthodes des sciences naturelles et des sciences humaines présentent des différences essentielles. Il essaie de le démontrer à travers la différence entre *erklären* (expliquer) et *verstehen* (comprendre). DILTHEY trouve que la méthode causale – *erklären* – qui s'emploie dans les sciences naturelles, ne suffit pas pour l'explication dans les sciences humaines puisque leur tâche consiste à *comprendre* c.-à-d. *entrevoir* la place du problème dans la totalité d'une cohérence significative. En plus, suivant Dilthey, une psychologie hautement significative ne peut être vue qu'à la lumière d'une « totalité supérieure des valeurs ».

Edward SPRANGER (1882-1963) fut le successeur de DILTHEY et nettement inspiré par lui. Il caractérise sa psychologie comme « psychologie structurelle » ou « psychologie compréhensive structurelle », dans laquelle il prend la défense pour une étude de la « totalité » indivisible de l'individu en relation avec son milieu dans lequel il vit, avec ses buts qu'il envisage et avec son échelle des valeurs. Cette conception est surtout accentuée dans l'une de ses œuvres principales, notamment : « Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit » dans laquelle il place sa psychologie structurelle en opposition à la psychologie des éléments.

William STERN (1871-1938) fut, tout comme SPRANGER, fortement influencé par la psychologie du « Gestalt » et « les valeurs » de DILTHEY. Quoique sa psychologie se rapproche fortement des thèses de la psychologie structurelle de SPRANGER, il préfère le nom « personalisme critique ». D'après STERN la psychologie est la science de la personne qui vit des expériences et qui est apte à les vivre consciemment [1].

---

[1] W. STERN, *Allgemeine Psychologie auf personalitischer Grundlage I-II* (Den Haag, Martinus Nijhoff, 1935), p. 39.

Plusieurs conceptions, qui depuis 1950 sont attribuées à la psychogie humaniste, peuvent déjà être retrouvées auprès de Stern. Ainsi, le point de vue que la psychologie et les sciences apparentées doivent être construites tout en partant de l'homme conscient, de la société et d'une option à l'égard de la science, remonte à W. Stern. La personne est d'après lui une « totalité », qui forme une « entité » (« einheitlich ist »). D'après lui des fonctions simples (ou isolées) n'existent pas chez l'homme. Toutes les fonctions dépendent les unes des autres et sont des extériorisations d'une totalité d'activités vivantes, caractérisée par l'unité (« Gesamtlebendigkeit »). Une telle vision de l'homme, devait amener des conséquences importantes pour la recherche empirique. Stern s'oppose à ces expériences réalisées dans des circonstances factices, qui peuvent être répétées et controlées, et qui obligent l'homme à fournir une réponse. De telles méthodes de recherche, réduisent l'homme à un « être répondant » là où en premier lieu, il est un « être spontané », qui n'est pas limité à fournir une réponse, mais qui parle de par des propres forces. Il préfère remplacer les expériences traditionnelles par la « méthode biographique », une méthode qui plus tard sera aussi employée par Maslow. En ce qui concerne la « vision sur la société », Stern accentue la valeur de la « solidarité » et de la « sociabilité ». Pour l'éducation et la formation il accentue la « responsabilité pour ses propres actions à l'égard des autres ». Ce qui exige la toute première attention pour Stern, c'est le développement de « l'attitude éthique guidée par les forces intrinsèques ».

In their reaction to American behaviourism and Freudian psychology the representatives of American humanistic psychology (Allport, Maslow, Combs, Rogers, Jourard a.o.) were undoubtedly strongly inspired by the theories of European Gestaltism and the totality-oriented and structural psychology. Although not all of them sound the same in every aspect, we can say that they all reacted clearly to some fundamental starting-points of the deterministic theories.

The reactions showed a remarkable unanimity and were triggered off by :

1) The idea that man is a being, who merely responds to external stimuli (as in behaviourism) or is ruled by unconscious processes (as postulated in psycho-analytic theories) ;

2) The *reductionistic aspects* of behaviourism and psycho-analysis, which are revealed in the putting aside of subjectively conscious, mental activities, such as the will and free choice ;

3) The *deterministic view* which behaviourism as well as classical

psychoanalysis have given rise to and according to which man is considered as a product without a will. While FREUD considered determinism as an unavoidable evil, it is consciously used by behaviourists as a means to confirm man in his dependence ;

4) Some *extreme standpoints* like those of WATSON, when he claims that a behaviourist cannot believe that in man something from within could be developed ;

5) The biological principle of continuity, which holds that there exist no substantial differences between the mental make-up of man and that of the animal.

In its approach of man, 'humanistic psychology' has clearly put another stress and has brought to surface some dimensions, which are essential for the construction of an individual personality.

'Humanistic Psychology' believes in the fundamental goodness of human nature, it considers man as a totality, a subtly organized whole, and stresses the own experiences and self-consciousness which enable man to make purposeful choices. Humanistic psychology aspects each individual in his uniqueness and confers him an innate motivating power to self-realization, a power which impels man to become what he essentially is. Each stage of development implies a combination of all functions. If one wants to come to grips with personality, it is necessary to discern the (unique) constellation of these different aspects of personality. Too much attention for one of these aspects will only present a distorted or partial picture.

Humanistic psychology thus primarily is a holistic theory : each dimension, each aspect of personality plays a part in the development and the functioning of the whole organism (ALLPORT 1972).

THE URGE TOWARDS SELF-REALIZATION.

This constellation of personality dimensions is, however, not a static datum which at most would strive for homeostasis, equilibrium, or avoidance of tension. On the contrary, the human being is dynamically organized and aims at unification and perfection : he is characterized by 'growth'.

One of the first – at least within the new trend – who launched this idea was the neurologist Kurt GOLDSTEIN (1939) who observed a growing need for self-actualization in the individual. He considered this as a fundamental motive and purpose in life, and he stated that 'we have to assume only one drive, the drive of self-actualization' (in MOUSTAKAS 1956, p. 17).

This urge towards self-realization is considered as a biological fact, an inherent tendency of the organism to use and develop the totality of his potentialities, in other words to realize itself. Thus, the biological aspect occupies an important place in the humanistic-psychological personality theory : man realizes himself according to his dispositions, according to his own nature. The humanistic psychologists proceed from the proposition that man is fundamentally good. He should, however, have the opportunity to develop his potentialities so that the environmental circumstances will play a vital part in the process of self-realization : 'His life is a resultant of self-determination on the one hand and the impacts of the surrounding world, the situation, on the other'.

How optimistically humanistic psychology and the theory of self-actualization may sound, the reality of daily educational practice probably will have to moderate the enthusiasm and the belief in the 'upward forces' of man.

Yet, Maslow thinks that he can put us at ease in this respect. He states 'we can ascertain for sure that reasonable, theoretical as well as empirical arguments have been urged as to the presence in man of a tendency or a need for growth in a direction which can generally be included under self-actualization, psychological health and specifically as growth in the direction of all sub-aspects of self-actualization of each separate aspect ; this means that man has an urge towards unity of personality, towards spontaneous expression, towards complete individuality and identity, towards contemplation of truth, towards being creative, towards being good, and towards a lot more.'

The question can be asked why the fundamental tendency towards psychological growth, potentially present in everyone is actualized to such a small degree. Which exactly are the conditions which enable and stimulate the psychological growth and self-realization and what are the circumstances which inhibit or even block this process ? How can the educator promote self-realisation ? Certainly, we may not expect to find self-realization among children or even adolescents. According to Maslow's criteria, self-actualization does not occur in young people.

In fact, Maslow argues that 'self-realization is a life-long process, a continuous process'. This process of self-actualization can only start if already in the (early) educational period the basis is laid which enables the future development. The question remains : according to which criteria will education be capable to actualize this indispensable basis for self-actualization with faultles precision.

The emphasis in the process of self-realization lies in the fact that man realizes himself, that he realizes his inherent possibilities, and his potentialities, that he develops according to his own nature. Thus there apparently is a clear relation between this tendency of self-actualization and the natural disposition of man. In spite of the many affinities with existential philosophy, the humanistic psychologists do not go that far so as to claim (e.g. with SARTRE) that man creates himself. Man creates himself within his innate possibilities. A being that is not tied to natural dispositions is rejected by Maslow. Though JOURARD is closely related to the existentialists he too, argues that 'the way of life chosen by someone has been selected for him among a number of possibilities' (1975, 69). Moreover, to deviate from one's own nature is considered as pathogenic by JOURARD (id., 54).

This in no way means that the humanistic psychologists would attack a determining influence to these hereditary data (in the sense of an educational pessimism). 'They are but possibilities, no actualizations', MASLOW says, possibilities which can come to actualization provided favourable circumstances.

In this connection we would like to note that, in spite of the great amount of scientific data, which have been collected in relation to heredity, it is still impossible to present any evidence concerning the innateness of certain psychological characteristics. This is due to the fact that a characteristic can only be observed when it has been actualized. At that moment, it is very difficult to make a difference between what is innate and what is acquired. One generally agrees, however, that man seldom actualizes his possibilities completely, – (some suggest even that up to 90 % of the potentialities is not used !) – a fact to which also humanistic psychology calls the attention. Relating the educational activities with the innate dispositions involves a great risk, since the possibility exists that the latter are not discerned by the educator or else under- or overestimated.

It is of fundamental importance for educational activity to estimate the innate dispositions to their true value. In this way the educator is enabled to approach and to accept the child in an open and unprejudiced way and to give him/her the chances to develop his/her possibilities in an optimal way.

Another problem is that so-called driving force, emanating from the organism, and which urges him in the direction of self-actualization and which is fully trusted by humanistic psychologists. Let us only refer to ROGERS (1972) who argues that : 'Un des concepts les

plus révolutionaires qui soit sorti de notre expérience clinique est la reconnaissance accrue que le centre, la base la plus profonde de la nature humaine, les couches les plus intérieures de sa personnalité, le fond de sa nature "animale", que tout ceci est naturellement positif, est fondamentalement socialisé, dirigé vers l'avant, rationnel et réaliste'.

The problem is very important, for one should – under no condition – let go this driving force its own way, if it would instigate man to the actualization of destructive tendencies. In this connection it should be remarked that – as is the case with heredity in general – one still cannot prove this intrinsic goodness of man. The optimistic trust of humanistic psychology, however, gives more hopeful perspectives than the belief that has governed western culture for a long time, namely that all instincts are animal and vicious and that human behaviour is determined by, for example the crime theory of Lombroso.

The fact that modern law, too, invokes extenuating circumstances, in cases where an unfavourable environment has influenced the development during childhood and youth, indicates that, here too, one accepts that the original core of personality was better than that, what comes to the surface through the later mistake.

The humanistic psychologists accept that man is really able to make destructive choices, but they consider them exclusively as the consequence of unfavourable environmental circumstances. With MASLOW the humanistic psychologists are, however, convinced that 'because this inner nature is rather good or neuter than bad, it would be better to let it come to the surface and to encourage it rather than to suppress it. If we have our lives led by our inner nature, we will become healthy, productive and happy'.

Whether man receives the opportunity to realize himself, depends to a great extent on external circumstances. Not because man is formed, realized or created from the outside, but because the environment must offer the conditions which enable the individual to realize his possibilities : The role of the environment finally consists in giving him (man) the opportunity or to help him to realize his own possibilities, not the possibilities of that environment itself. The environment does not present his potentialities and abilities, man possesses them in embryonic or initial form, just as he has embryonic arms and legs. (MASLOW, 1972, 2 ,165).

The real point will be to shape the environmental circumstances in such a way that the inherent possibilities of the individual get the opportunity and space to realize themselves in the individual, that the urge towards self-realization can fully manifest itself, but also that the necessary stimuli emerge from this environment, and instigate the individual towards self-actualization. In this concern the educational action finds its full meaning.

In connection with self-actualization as an educational problem, we would like to conclude that humanistic psychology does not offer us a new viewpoint on man. It rather builds on the acquisitions of the psychological sciences and adds to them a methodology which is rejected by other sciences as too subjective. In this way it can focus on aspects of man which have largely been neglected : totality, unicity, urge towards self-actualization, possibility of making choices, freedom, creativity, love.

It is of an undoubtful importance that humanistic psychology stresses the total personality and that it attaches great value to the own responsibility of the individual. As a conclusion and also as a basis for the discussion of the following days we would like to point out that man, in his deepest nature, possesses the possibiliy to outgrow his hereditary dispositions and his circumstances of life which determine him as a human being. He is able, to a certain extent, to dominate the determining influence of his dispositions and of his environment. Not everyone, however, possesses this possibility to the same extent. Some people seem to be entirely determined by their hereditary dispositions, while others appear as slavish products of their environment. This does not mean, however, that man in general would not be able to direct his life. In his high-handed determination of the direction of life, man shows his personality and his moral character. Education must try to bring the child towards independent thinking, judging and acting. This is a matter of personality formation. In our opinion, it dominates all the other aspects in the totality of education.

PAPERS PRESENTED DURING THE PLENARY SESSIONS

RAPPORTS PRÉSENTÉS AU COURS DES SÉANCES PLÉNIÈRES

MONDAY, JULY 25, 1977

LUNDI, 25 JUILLET 1977

Le Professeur DR. JOHS. SANDVEN de l'Université d'Oslo, Norvège.

Professor DR. JOHS. SANDVEN of the University of Oslo, Norway.

CONDITIONS FOR SELF-REALIZATION: SOME PRINCIPAL VIEWPOINTS

by

PROF. DR. JOHS. SANDVEN
(University of Oslo, Norway)

THE MEANING OF SELF-REALIZATION

What does the concept of self-realization mean ? The term implies that the individual is in possession of certain potentials and that these potentials may be realized, that is to say they may be developed in such a way that they do not only exist as possibilities, but manifest themselves and become functioning realities in daily life. When our potentialities become developed and prove themselves to be realities and resources in our tackling of life situations, then they might be said to be realized.

What do we then include in the term potentiality ? When using the term do we think of the personality as a whole, with all its areas of functioning, or do we limit ourselves to some paticular area or areas ? In general we might be inclined to think in the first place of those areas of functioning which are most easily distinguished and defined. Our ability to function intellectually is tested in various ways almost from the beginning of our lives. The baby's ability to obtain contact, to understand expressions, sounds, words and combinations of words will normally attract a great deal of attention from those around. This line of interest is carried further during the pre-school years and even more so during the school years, where the emphasis is upon acquisition of intellectual skills such as reading and writing, upon acquisition and storing of verbal knowledge and upon the ability to understand and reason, mostly in a more or less abstract way.

Thus we may state that potentials having to do with functioning and achievement in the intellectual area as a rule will be emphasized through the developing years both in home and school as well as in society at large.

Also other more specialized functions might come to the fore in our attention. This may be the case with specific artistic abilities or creative abilities as well as with spectacular abilities of an athletic type.

However, the life situations which the human being has to tackle do not only call upon ability to function intellectually or aesthetically, but in addition to this also socially and emotionally. Adequate interaction with other human beings requires capabilities which go beyond the intellectual ones. To react with understanding in social situations, to react with sensitivity and to handle the situations in an empathic way requires an ability to function socially which has to be developed in its own right. Social competence is not to be regarded as something which results as a byproduct of intellectual development. Investigations of my own have clarified the fact that between social sensitivity, or ability to react with empathy, and intellectual capacity there is a fairly low correlation (SANDVEN 1975, pp. 111-114).

Thus the concept of potentiality has indeed a place also in the area of social functioning. We may postulate that the individual is in possession of potentialities in the social area, and that these potentialities no less than others are in need of development and realization so that the individual may function properly in life situations of a social nature.

It would not be correct to say that the need for development socially has been disregarded in our educational reasoning and policies. However, the emphasis has been on the intellectual functions. In the social area we have been aware that something might go wrong or that development might take a wrong course, and we have seen it as important that such a maldevelopment should not occur. But the idea that also in the social area there are potentials which are in need of devlopment and realization – this idea has not been adequately spelled out in our educational policy, at least not as explicitly as the corresponding idea in the intellectual area has been. A major point is that development in the social area may not only take a wrong course, but also that existing potentialities, if neglected, may develop to an inadequate degree. Development should take place to an optimal extent also in this area, and a condition for this to occur is here, as in other areas, both careful planning and continuous effort.

A similar line of reasoning is in place as regards the area of emotional functioning. Also in this area we may postulate that potentialities exist and that the development of these may take different courses and may occur in different degrees, and also that an optimal development will require both considerable planning and lasting effort.

As research has repeatedly shown there are great interindividual differences as to the level at which people function in the various ability areas. It is commonly accepted that these differences are partly a result of hereditary factors, partly of environmental conditions including the influences of an educational nature. The relative effect of hereditary factors and environmental conditions is as yet in the main obscure. However, it seems clear that the influential role of environment on the one hand and heredity on the other will vary from one functional area to the other.

In our connection here a major question is to what extent development of a potential must have taken place in order to conclude that self-realization has occurred. Obviously, the degree of development has to be seen in relation to the characteristic of the potential in question. To what level is development at all possible in the area concerned and for the individual in question ? Should it be our aim to develop the function concerned to this maximum level or should it rather be our objective to reach for a level somewhere below this maximum possibility ?

In principle it seems evident that development to the extent possible is a desirable goal. But when taking into account that all functional areas are to be attended to and developed, it may be that maximum development in one direction will have to be obtained at the cost of a less desirable development in another one. Thus, for instance, if a high degree of pressure is applied in order to bring about progress in the intellectual area there is the possibility that this may have detrimental effects with regard to development in the social and emotional areas. The interrelations in this respect are complex and difficult to evaluate. There seems reason to believe, however, that pressure to achieve results may be carried to a point where the effects are negative as regards other developmental functions, while on the other hand also neglect of one or more of the functional areas may be detrimental not only to the area or areas in question, but to the development in general.

Thus self-realization is a goal for the human personality taken as a whole, and in the different functional areas efforts to attain self-realization should be made in such a way that they are in keeping with the aim of self-realization also in other areas.

In line with this it might be more appropriate to talk about an optimal degree of self-realization than about a maximum one.

Ultimately, however, the problem of aims in education is a philosophical one, and each individual should have a right to decide for himself what the developmental goals should be and in which directions the efforts should be made in the first place, this, however, on the condition that what the individual decides for himself does not have implications which are adverse to other people.

In general the concept of self-realization may be taken to mean that the individual develops in such a way and to such an extent that there is a reasonable degree of correspondence between the individual's progress on the one hand and his potential or potentials on the other. Generally it is probably agreed that self-realization in this sense, in the meaning of a reasonable or optimal correspondance between developmental potential and realization, is strongly desirable.

BASIC FACTORS IN SELF-REALIZATION

It should evidently be a task of the educator to bring to light whether lack of self-realization does occur among our children or students or whether tendencies in this direction may be observed. We may assume that the earlier a lack of self-realization is discovered, the easier it should normally be to help the youngster to achieve an optimal development.

Help in this respect, however, is only possible to the extent that the potential possibilities of the individual are discovered. An important condition is also that the circumstances which may be hampering the child in realizing his potential are identified in their major traits.

The conditions being at work in shaping the direction and degree of self-realization in the child are thus of crucial importance not only from a theoretical point of view, but indeed also in our practical efforts to promote self-realization.

In our definition of self-realization we stated that correspondence between the individual's progress on the one hand and his potentials on the other is the essential point. When defining self-realization in this way the individual, with his characteristic potentials, is the resource from which to start, and his development is seen as a result of an interaction between him as a person, with his unique potentials, and the world which surrounds him at the different stages in his growth.

In a certain sense such an interaction takes place already in the prenatal period, and even at this stage it has implications what kind of 'surrounding world' is provided for the new individual. At birth, however, the child's interactions with his environment are expanded in various ways, and this expansion continues throughout childhood and adolescence and to some extent even in adult life.

When we talk about conditions for self-realization, we have in mind the characteristics of the world which surrounds the developing individual. The characteristics of this world have implications for the influences which are brought to bear upon the child and the adolescent and for the interactions which will be taking place.

Thus in our discussion of self-realization the general controversy concerning the relative influence of nature and nurture, of heredity and environment, is of no immediate interest, as the issue on which we have to focus our attention is the individual's development as seen in relation to his potentials, not the development as expressed in absolute terms.

Our major concern in this connection is what kind of environment is most likely to bring about the optimal development which we see as the desirable goal.

There is no clearcut answer to this question. In spite of the fact that research related to educational problems has been carried on for about a century and has extended our knowledge of the process of development in a considerable measure, there are still many important issues which are not clarified to such a degree that consensus has been reached concerning their interpretation.

On the basis of what research has brought forward we believe we are justified in saying that ideally the environmental world should be shaped not only to give the necessary *protection* to foster the feeling of security, but at the same time also provide the necessary amount of *challenge* in order to allow the developing individual an opportunity to reach forward, to make efforts to do or to manage something which goes beyond what has already been mastered.

When talking about conditions for self-realization the two concepts which I have drawn attention to here, the concept of protection and the concept of challenge, may be regarded as of fundamental importance. In the post-war period a considerable number of studies have indicated that the human being, particularly in the early years, has a strong need to feel that the world around is safe and secure and that protection is provided to such an extent that this feeling is kept alive. When one or more of the major figures surrounding the child fall away, as may be the case when parents die or are separated, the child may experience the surrounding world as being unstable, that there is nothing to hold on to any longer, that there is no protection any longer.

It is probably correct to say that in psycho-educational literature the need for protection, for love and care from those around, has been more stressed than the need for challenge. It is also to be noted that the particular importance of this need being satisfied has been put forward and emphasized in the first place when discussing the child during his first years of life. There is every reason to believe that the child in his early period is particularly sensitive to what is going on around him, to the way in which he is being handled and to changes in this handling. Considerable care is no doubt a definite requirement.

However, when emphasizing the early years to such a great extent there is the risk that the importance of protection and provision of security in later years is overlooked. When the child moves into the school age, in most of our countries he meets an education system where challenges and demands are the dominating traits. In any case the school and what it offers will be experienced in such a way by those of the students who in the functional areas in question are weakly developed as compared with their fellow-students.

The need for protection and challenge persists all through the developing years. Most educators will probably agree to this as a principal statement. The essential problem is not whether protection should be given or not or challenge provided or not. The issue which is particularly important as well as difficult arises when we are to take a definite stand as to what protection means at the various age levels and for different personality types, and furthermore what challenge means and how the relationship should be between protection and challenge in educational situations of various types.

An appropriate remark in this connection may be that the problem I have now brought to the fore, the problem of the relationship between protection and challenge, is an exclusive one in the sense that it relates only to those who are in the favourable position that protection and challenge are indeed available. The conditions for self-realization both in the form of protection and in the form of challenge have always been very unevenly distributed, not only among children within the individual society, abut also, and even more so, among children in different societies and different parts of the world. In spite of the fact that changes have taken place in recent centuries and that efforts have been made, to some extent at least, in order to equalize opportunities, we still have to state that for many children the main problem is not the relationship between the various developmental conditions, but the very fact that conditions of basic importance for the development seem to be lacking altogether.

It will be agreed, I asume, that the most fundamental task of all is to bring about conditions which secure for every child wherever he may be born, at least a necessary minimum of opportunity to develop in a constructive and meaningful direction. I will not be able in this connection to discuss how such a task might be attacked and what the problems ahead might be.

I want to stress, however, that wherever we may find ourselves as to level of developmental resources, whether these resources are meagre or abundant, it is of great importance that the nature of the conditions are seen in relation to one another and evaluated with regard to their combined effect. If we fail to do so, there is the possibility, even in cases where the resources are abundant, that we may not succeed in shaping the conditions in such a way that self-realization is attained.

SCHOOL CONDITIONS AND SELF-REALIZATION

In countries which have developed their industrial activity and their power of production and thus made headway in an economic sense, we commonly find that a considerable amount of the national resources are canalized into the educational field in an effort to improve the developmental conditions for as many as possible of their children. Often this is done with a great amount of enthusiasm in the belief that the more education is expanded and the more years the students spend in schools the better the developmental conditions should be and the more likely self-realization would take place.

In spite of this the development of our children and adolescents continues to be regarded with concern also in the so-called developed countries.

The improvements in self-realization and in ability to master the problems inherent in daily life do not come forth with the strength and clarity which might have been expected. On the contrary, many observers put forward the opinion that the capability of living, the capability to master the problems of daily life, are not developed in a satisfactory way among children and youth, and furthermore that there does not seem to be any improvement is this capability as compared with earlier times. Some are ready to maintain that a negative development has taken place.

Due to lack of evidence concerning the situation in this respect in the past, opinions such as these can neither be validated nor refuted as false. But the very fact that a considerable proportion of our youth experience themselves as having failed in walks of life which they regard as important and consequently have lost their sense of well-being, is a serious reminder that education, in order to have its proper effect, is not only a question of quantity and of number of years. If planned and carried out in ways which are not in keeping with the needs of children and youth there is even the possibility that extension of education in some cases may be detrimental in its effects.

At the same time, however, we should warn ourselves against easy conclusions. In modern society it is not only education which has changed. The conditions of life in general have been altered to a great extent for people in all ranges of age, including the young ones. Thus it may be difficult to tell which of the circumstances have brought about the effects in question.

However, the fact remains that part of the explanation may be that the developmental conditions which we have tried to prepare both at home and in school have not been structured and put into action in a way which has corresponded to the needs of the different children with their highly diverse and unique potentialities, and – in particular – that we have not been sufficiently able to find the proper balance between protection and challenge. We may have found it in general terms. If we look into our school laws or into the curricula developed for our schools, we will in all likelihood find statements to the effect that students should be treated individually and in accordance with their abilities. At the same time, however, we will probably also find that the curriculum, as far as the compulsory school is concerned, is in principle the same for all the students except for those who are extremely deviant and in need of special care. As a consequence of this the challenge which life in school presents will be experienced in highly different ways by the various types of students, by some as easily within their capacity, but by others as definitely beyond what they can see as attainable.

The problem is that the requirement that there should be a proper balance between protection and challenge is not only a question of balance at the various age levels and school grades in a general sense. It is even more a question of proper adaptation in the case of each individual child. When we take into account that the need for such individual adaptation is inevitable and also recognize that there is a need for cultural experiences which the students should have in common, it may seem as if our task is insoluble. We are faced with two objectives – adaptation to the individual and provision of common experiences – which are evidently both justified, but indeed difficult to approach simultaneously in a wholly satisfying manner.

Our dilemma in this respect is partly a result of the fact that our concept of general education to a great extent has been defined in terms of subjects, verbal knowledge, facts, information, in short in terms of content. If our concept of general education in greater measure had been related to the student as a person, to his development as a well-functioning human being, and less to his acquisition of knowledge, there is reason to believe that this dilemma would not have been as serious as it is today.

In many of the countries called developed this dilemma has become pronounced because the extension of compulsory education in the post-war period in most cases has not only been an extension of number of years at school, but also of the subject-oriented learning model with its emphasis on acquisition of common academic knowledge. Students who already in the elementary school are confronted with learning tasks which they can hardly master, or do not master at all, and thus for years have suffered defeat and frustration, have in recent decades, with the extension of the compulsory school, found themselves in this difficult and stressing situation not only in the years of childhood, but also in the adolescent period.

There are numerous investigations which show clearly that the situation in the compulsory youth school is indeed difficult for many of our students. Research which I myself have conducted on several occasions in Norway thus leads to the conclusion that around 30 % or roughly one third of the students in the last grade of the youth school do not experience the school as satisfying (SANDVEN 1968 and 1972). Rarely or only now and then do these students have a sense of well-being. Particularly is this the case in their relation to their school work. About half of those who are dissatisfied do even state that they would leave school immediately or possibly do so if they were allowed to. Results such as these have been obtained in studies involving thousands of students, and they have been confirmed by repeated investigations. Studies in other Scandinavian countries have given results of a similar kind.

In spite of the enormous resources which have been used in order to extend the educational opportunities and the number of compulsory school years, we still have to conclude that for a considerable proportion of the students the ideal objective has not been attained. Undoubtedly the intention has been to improve the conditions for self-realization for all the students. From a formal point of view, in terms of resources and opportunities, theoretically speaking, such an improvement has taken place too. But due to our lacking ability to adapt our expansions in education to the varying aptitudes or potential capacities of the different types of students, we have failed in our efforts as far as the school-rejecting students are concerned.

It is a reasonable hypothesis that these students reject the school because the challenges which we have provided for them are beyond what they can manage, either because the objectives are too high in relation to their potentials or because the challenges are presented in areas other than those in which the students in question have their potential strength.

From a theoretical point of view, alternative explanations of the lack in sense of well-being and rejection of school are possible and for some students such alternative explanations will no doubt be valid. However, in the search for explanations which has been carried out in the studies conducted, no distinction between those who accept school and those who reject it has come forth so strongly as the difference in degree of progress between those two categories of students (SANDVEN 1971). The need to succeed in some direction or other is deeply felt, and if this need is continually frustrated, the student's sense of well-being seems likely to fade away.

Among students who are not suited for the academic and subject-oriented learning model the percentage of those who are discontent is more than twice as high as among those who succeed with this model. If we look at the rather distinct group who reject the school in the sense that the students want to leave it, this difference is even more clearly brough out. Among those who succeed or succeed fairly well, the number who reject the school is very small indeed, while the number among those who do not succeed is considerable. In this latter group, the group not succeeding, up to about one fourth of the students may reject the school to the extent that they want to leave.

Investigations among teachers in the youth school have confirmed that the situation is experienced as difficult by them also. Thus some years ago I conducted a study among 1620 teachers who were asked to take a stand to a series of statements concerning the conditions in school (SANDVEN 1972). Considering the situation in general 75 % of the teachers agreed that noise during the lessons was a disturbing factor to the extent that in some lessons the time spent was seen as wasted. Thus the teachers also experienced the school as a difficult place in which to work. Most of the teachers, in fact 84 % of them, agreed to the statement that 'to be a teacher in the youth school is so tiresome that one must be very strong to endure it in the long run.' It appears evident that the lack of well-being which has been demonstrated for a sizeable proportion of the students by investigations in the youth school, corresponds to the impression of difficulties as expressed by teachers.

As regards the causes of the difficulties the teachers were obviously aware of the fact that the problems which arise in school cannot be traced back to a single cause alone. As a rule they are caused by a complex of circumstances, even though in the individual case a single factor may be more decisive than others. However, the necessity of adjusting the program of the school to the different characteristics and needs of the students was underlined strongly by the teachers. The disproportionate emphasis which the intellectual and theoretical aspects have been given in our schools for general education was brought to the fore. This was seen as a circumstance which makes for a very difficult situation for those of the students whose potentials are more or less foreign to the school program as it is generally constructed.

In a study published last year by a psychiatrist in Oslo concerning mental health among youth the impression of difficulties and lacking sense of well-being was again brought to light (LAVIK 1976). Interviews among students in the last grade of the youth school were evaluated by two psychiatrists and graded according to the degree of mental health which they indicated. As regards the area of Oslo, where nearly 400 interviews were conducted, the main conclusion was that obvious symptoms of maladjustment were found among about 20 % or one fifth of the students. According to the psychiatrists' evaluation the symptoms of maladjustment in these cases were such that these youngsters would not differ markedly from young people who are referred to diagnosis and treatment by specialists.

The inevitable conclusion is that the situation is not satisfactory. From studies conducted elsewhere we may also conclude that the figures I have cited from Norway are not specific to this area. In all likelihood the situation is comparable in most countries where the conditions of living in general and the educational influences in particular are of a similar type. This again seems to indicate that even if the standards of living, the conditions of an economic and material nature, are important indeed in our efforts to provide for self-realization, the development of these conditions to a high level does not in itself guarantee that self-realization will take place.

SELF-CONCEPTION AS A FACTOR IN SELF-REALIZATION

Clearly the conditions for self-realization are many. Theoretically speaking none of the influences from the world which surrounds the individual can be excluded as irrelevant. However, there seems reason to assume that the character of the environment as judged from a psycho-educational point of view is particularly important. What kind of psychological climate do we provide for our children in our homes and in our schools ? Do we support them to a sufficient degree in their efforts to widen their circle of experience, to test their competency and to come to grips with life as they observe it around them ? Do we protect them to such a degree that they have opportunity to feel secure and to develop confidence in themselves ? Do we provide for challenges which are sufficiently daring and many-sided to open up for the opportunity to test their aptitudes irrespective of the direction or directions in which they may go ? Do we also see to it that the challenges in question are not shaped on the basis of ambitions or preconceived ideas on the part of parents, teachers, educationists or politicians, but on the basis of what is assumed to be the potentiality of the child concerned ? Do we do what we can in order to get an adequate impression of the child's potential possibilities in the various functional areas, and do we use this impression as a basis in our search for a proper balance between protection and challenge, and do we, in our attitude to the child and in our treatment of him, convey an impression of him which is adequate in the sense that it helps the child in developing a conception of himself or an image of himself which is in keeping with his potentialities ?

I have stressed the importance of an adequate balance between protection and challenge. The responsibility for this balance rests in the first place with the educator, whether he is placed in the home or in the school. However, we should be aware that the child himself

54

gradually becomes a factor in the shaping of this balance or lack of balance. On the basis of his experiences of success and failure and on he basis of the reactions from the environment in the form of encouragement or warnings, praise or punishment, he develops an image of himself as to what he can manage and what he should try to manage. He will normally try to avoid challenges which he believes are beyond his reach or which he is told are beyond his reach. He will have a need to protect himself from failure and from being regarded by others as having failed.

In this process there is an interaction between the child's conception of himself and the conception which others have formed about him. When the child develops his image of himself he is dependent both on the experiences he gains when trying to master his tasks and on the reactions to his efforts by those around him, and in particular by those who are close to him in the roles of parents, guardians or teachers.

As a consequence of this the educator's evaluation of the child's potentialities and of how protection and challenge should actually be balanced for the child in question, is of major importance, because the educator's impression or opinion at this point will decide not only the type of challenges which he will provide for the child, but also the impression of the child which he directly or indirectly conveys and which thereby becomes influential in the child's development of his self-image.

In our analysis of conditions for self-realization there seems particular reason to draw attention to the role of the child's self-image. If the child has developed an image of himself which does not correspond to his potentialities, he will have difficulties in finding the challenges which will be appropriate for him or in finding the balance between challenge and protection. There are two possibilities here. He may have got a conception of himself which is beyond or far beyond what he can really attain, or his self-conception may be below or far below what his potentialities will actually allow for. In either case his misconception may have a detrimental effect on the child's possibility to realize himself.

A certain degree of optimism in the evaluation of ones own potential possibilities may undoubtedly be healthy and make for effort to the utmost. But if the evaluation is beyond the actual possibilities to the extent that frustration becomes a lasting experience, both the emotional harmony and other functions may be harmfully affected in the long run. On the other hand, if the child develops a self-image which is decidedly below his actual potentialities, there is reason to believe that this possibility of realizing himself in an optimal degree will be notably reduced.

A study concerning the causes of lack of self-realization which I have conducted myself, seems to support this viewpoint in a convincing way (SANDVEN 1976). Research material from the youth school comprising about 3500 students was analysed with regard to lack of self-realization and its possible causes. In its first phase the analysis was focused on the cognitive area. Lack of self-realization was here observable in a considerable number of cases. Any definite frequency for such a lack was found difficult to state, however, because the frequency will bepend on the value conceptions underlying the definition of 'lack' and the degree of discrepancy between potential and progress which one chooses to base one's judgement upon. As an indication it may be mentioned that in a group of about 700 students who had not had the progress necessary to qualify for the gymnasium there were 48 students who had a T-score of 60 or more, corresponding to an IQ of 115 or more, on a test for problemsolving ability. Taking into consideration the fact that these 48 students belong to the upper 16 % in a normal distribution, their weak progress is a clear indication that for some reason or other their developmental potential in the cognitive field had not been realized.

As regards the causes it seemed difficult to discover any single factor that was general in the sense that it could be observed for all students who showed lack of self-realization. In most cases it appeared likely that there was no single underlying cause, but a group of circumstances which interacted. In other words the causal factors were multiple. A certain connection between degree of self-realization in the cognitive area and socio-economic status was observed. But at the same time it was obvious that lack of self-realization may develop at all socio-economic levels. This indicates that the material condition in the home is only one of the factors involved. Above all the psycho-educational climate seems to be important.

A finding of major interest was that the students' own goals for the future and their vocational aspirations seemed to take shape mainly on the basis of what they had actually achieved at school and not on the basis of the potentialities which should be inherent in their aptitude potentials. This line of thinking was characteristic for the teachers too. Their ideas concerning the future of the student appeared to be based entirely on what the student had achieved. The possibility that there might be a discrepancy between achievement and potentiality seemed not to affect the thinking either of the student or he teacher. The reason may be that neither the student nor the teacher were aware that such a discrepancy might exist or regarded this as a probability.

The fact mentioned here was a characteristic in practically all cases where lack of self-realization was observed. It was the characteristic which by far was most commonly found. In general it seems likely that inadequate understanding or conception of the student's potentialities, partly by himself and partly by others, is the characteristic which with the greatest probability may be identified in cases of lack of self-realization.

If a student for some reason or other has developed a misconception of himself, this will probably influence his behavior and achievement in a negative way. Thus a situation may develop where the parents' and the teachers' conception of the student's possibilities also becomes inadequate, or – as another alternative – more persistently inadequate than it already was. This in turn will strengthen the student's misconception of himself. Such a child or student has become trapped in a vicious circle, where a start of an erroneous self-conception is not only allowed to continue, but is strengthened through impressions from the environment and may gradually become pronounced and persistent.

However, we must admit that our knowledge about the conditions for self-realization are not as yet thoroughgoing enough. In general it is agreed that the material or socio-economic conditions of the environment as well as the conditions in a psycho-educational sense are of importance in this connection. But our insight into the dynamics of the child's development is still not penetrating enough to make us able to single out with certainty the kind of circumstances which in general or in the individual case may be the most decisive ones.

In the post-war period great efforts have been made to extend the educational possibilities both for children, adolescents and grown-ups. The ideal aim has been to develop the educational conditions in such a way that the opportunities for progress through education might be said to be equal for all. However, the problem has been considered in the first place from a material and quantitative point of view. It has been more or less taken for granted that the opportunities which at an earlier time were made available for a minority preparing mainly for academic positions in society would also present themselves as beneficial opportunities when they were made available for all. This is obviously not the case.

Equal opportunities are not secured only by extending the traditional school and by giving all adolescents an equal chance to attend this school. In addition to this the content of the school and the methods of the school must be shaped in such a way that each student is able to find learning tasks which are in keeping with his potential possibilities, thus giving him an opportunity to experience progress as a result of his efforts.

At the same time we have to state that to extend the school and to make it available to greater numbers of students is an improvement in the conditions for self-realization from a formal and material point of view. But this will hardly result in a real improvement in the conditions for the individual student unless we have acquired an adequate conception of his potential possibilities and unless challenges have been found which correspond to these possibilites. This, as a further condition, also implies that we are able and willing to regard our term 'general education' not as a concept denoting the student's acquisition of subject-matter, but as a concept indicating his degree of self-realization, his personal growth in relation to his potentialities.

REFERENCES

LAVIK, N. J., 'Mental helse blant ungdom' (Mental health among youth), *Forskningsnytt* (Research News, from Norwegian General Research Council) 21 (1976), 15-18.

SANDVEN, J., 'Students in general and school-rejecting students compared. Results of an investigation concerning relations to school and personality characteristics among 9th graders in the compulsory school', *Scandinavian Journal of Educational Research* 12 (1968), 91-140.

SANDVEN, J., 'Causes of lacking sense of well-being in school. A comparative study in the youth school and gymnasium', *Scandinavian Journal of Educational Research* 15 (1971), 21-60.

SANDVEN, J., 'Sense of well-being in school as perceived by students and teachers', *Scandinavian Journal of Educational Research* 16 (1972), 117-159.

SANDVEN, J., *Projectometry. A new approach in the psychological study of human-reaction tendencies exemplified by research pertaining to education* (Oslo, University Press, 1975).

SANDVEN, J., 'Self-realization at school. An explorative study about causes of lack of self-realization', *Scandinavian Journal of Educational Research* 20 (1976), 85-102.

SUMMARY

The presentation is centred around four sub-topics :

- the meaning of self-realization ;
- basic factors in self-realization ;
- school conditions and self-realization ;
- self-conception as a factor of self-realization.

The concept of self-realization is taken to imply that the individual is in possession of certain potentials and that these potentials may be developed in such a way that they manifest themselves and become functioning realities in daily life. It is regarded as important that the term potentiality should refer to the personality as a whole, with all its areas of functioning, thus including not only the intellectual area, but also the social and emotional ones.

The fact that the intellectual functions are more easily distinguished and defined than others is regarded as a major reason for the great attention which they tend to attract and for the strong emphasis they have been given. A more equal weighting of our efforts to plan for developmental conditions is advocated.

The question is raised to what extent development of a potential must have taken place in order to conclude that self-realization has occurred. Though development to the extent possible may seem desirable, it is pointed out that strong emphasis on one functional area may be detrimental to other areas and that all areas should be kept in mind. Self-realization is a goal for the human personality taken as a whole. In line with this it is regarded as more appropriate to talk about an optimal degree of self-realization than about a maximum one.

As to conditions for self-realization, it is stressed as particularly important that the environmental world is shaped not only to give the necessary protection to foster the feeling of security, but also to provide the necessary amount of challenge in order to allow the developing individual to reach forward and to try to manage something beyond what is already mastered. It is stated that the need for protection has been emphasized in the post-war period, but almost exclusively for the early years of living. As regards the ordinary school years and the adolescent period we have continued an education system which for a considerable part of the students has neglected the need for protection and over-emphasized the factor of challenge. In addition we have not made sufficient effort to clarify for the individual student to what extent and in which directions challenge would be appropriate and how challenge and protection should be balanced.

In short the situation is that in many parts of the world basic conditions for self-realization are meagre or almost non-existent, whereas in other parts resources have been used in a constantly increasing measure with the intention of extending and equalizing the educational opportunities. In spite of this the development of our children continues to be regarded with concern also in the so-called developed countries.

It is stated that part of the explanation may be that the developmental conditions which we have tried to prepare have not been structured and put into action in a way which has corresponded to the needs of the different children with their diverse and unique potentialities, and – in particular –

that we have not been able enough to find the proper balance between protection and challenge.

Our dilemma is seen partly as a result of the fact that our concept of general education to a great extent has been defined in terms of subject-matter. If it had been related in greater measure to the student as a person, to his development as a well-functioning human being, and less to his acquisition of knowledge, it is considered likely that our dilemma would have been less serious. As the compulsory school and the school opportunities in general have been extended, this emphasis on the subject-oriented tradition has increased and prolonged the difficulties for a considerable proportion of the students.

Investigations are cited which make clear that many students have lost their sense of well-being and would like to leave school immediately if they were allowed to. Psychiatric investigation concludes that among students in the 9th grade in Oslo about 20 % are maladjusted. Lack of progress in school is the most marked difference between those who accept the school and those who reject it. Investigation among teachers brings to light that they too experience the situation as difficult, in spite of the expansions and investments being made.

Though the conditions of an economic and material nature are important, the development of these conditions to a high level does not in itself guarantee that self-realization will take place.

The character of the environment from a psycho-educational point of view is considered to be particularly important. Especially it is regarded as essential that he educator develops an adequate conception of the child's potentialities because this is not only important in his efforts to find a proper balance between protection and challenge, but also influences the way in which the child develops his self-image.

A study into the causes of lack of self-realization brought to light that an inadequate self-conception on the part of the child as well as an inadequate conception of the child's potentialities on the part of the teacher were the observations most commonly made in cases where lack of self-realization had occurred.

To extend the school and to make it available to greater numbers of students is an improvement in the conditions of self-realization from a formal and material point of view. It is maintained, however, that this will hardly result in a real improvement in the conditions for the individual student unless we have acquired an adequate conception of his potential possibilities and unless challenges have been found which correspond to these possibilities.

RÉSUMÉ

Conditions pour la réalisation de la personnalité. Quelques points de vue importants.

Le rapport est centré autour de quatre thèmes :

- le sens de réalisation de la personnalité ;
- des facteurs de base dans la réalisation de la personnalité ;

– conditions scolaires et réalisation de la personnalité ;
– concept de soi comme facteur de la réalisation de la personnalité.

Le concept de réalisation de la personnalité est pris afin d'impliquer que l'individu est en possession d'un certain potentiel et que ce potentiel peut être développé de telle manière qu'il se manifeste et devient une réalité fonctionnante dans la vie quotidienne. Il est de toute importance de considérer le terme « potentiel » en rapport avec la personnalité entière, avec tous les domaines de fonctionnement, incluant ainsi non seulement le domaine intellectuel, mais aussi les domaines sociaux et émotionels.

Le fait que les fonctions intellectuelles sont plus facilement distinguées et définies que d'autres, est considéré comme la raison majeure pour l'attention considérable qu'elles tendent d'attirer et pour la forte accentuation qu'on leur attribue. Nous proposons une évaluation plus juste de nos efforts dans l'élaboration des conditions de développement.

La question se pose jusqu'à quel point le développment d'un potentiel doit avoir eu lieu avant de pouvoir conclure à la realisation de la personnalité. Quoique le développement poussé aussi loin que possible puisse sembler désirable, il a été démontré qu'une forte accentuation d'un des domaines fonctionnels peut être nuisible à d'autres domaines, et qu'en somme nous devons tenir compte de tous les domaines. La réalisation de la personnalité est le but pour la totalité de la personnalité humaine. Dans cette perspective il est plus approprié de parler d'un degré optimal de réalisation de la personnalité que d'un degré maximal.

Quant aux conditions de la réalisation de la personnalité, on accentue comme particulièrement important que le monde environnant soit formé non seulement pour donner la protection nécessaire afin de nourrir un sentiment de sécurité, mais aussi pour procurer le montant nécessaire de provocation, afin de permettre à l'individu en développement de tendre vers l'avant et d'essayer de parfaire quelque chose au delà de ce qui est déjà maîtrisé. On constate que le besoin de protection a été accentuée dans la période d'après-guerre, mais presque exclusivement pour les premières années de la vie. En ce qui concerne les années scolaires ordinaires et la période adolescente nous avons continué un système d'éducation, qui pour une partie considérable d'élèves a négligé le besoin de protection et sur-accentué le facteur de provocation. En plus nous n'avons pas faits des efforts suffisants pour rendre clair, pour l'élève individuel, jusqu'à quel point et dans quelles directions la provocation serait appropriée et comment provocation et protection devraient être équilibrées.

Bref, la situation est telle que dans de nombreuses parties du monde, les conditions de base pour la réalisation de la personnalité sont pauvres ou presqu'inexistants. Tandis que dans d'autres parties des ressources ont été employées en une mesure toujours croissante avec l'intention d'étendre et d'égaliser les opportunités d'éducation. Malgré cela le développement de nos enfants continue à être considéré avec inquiétude, aussi dans les pays soi-disant développés.

Il est certain qu'en partie l'explication en est que les conditions au développement que nous avons essayé de préparer n'ont pas été construits et appliqués d'une manière correspondante aux besoins des différents enfants avec leur potentialités diverses et uniques, et en particulier, que nous n'avons pas été suffisamment capables de trouver l'équilibre exact entre protection et provocation.

Notre dilemme est considéré en partie comme le résultat du fait que notre concept d'une éducation générale a été défini en grande partie en termes de matières-sujets. S'il l'avait été en plus grande mesure en rapport à l'élève en tant que personne, en rapport à son développement en tant qu'être humain bien fonctionnant, et moins à l'acquisition de connaissances, il est bien probable que notre dilemme soit moins sérieux. Puisque l'école obligatoire et les occasions d'aller à l'école ont été étendues, cette accentuation de la tradition orientée vers les sujets à traiter a augmenté et prolongé les difficultés pour une proportion considérable des élèves.

Nous citons des investigations qui rendent clair que beaucoup d'élèves ont perdu leur sens de bien-être et voudraient quitter l'école immédiatement s'il leur était permis. Des recherches psychiatriques concluent que parmi les élèves du 9ème degré à Oslo, environ 20 % sont mal adaptés. Le manque de progrès à l'école est la différence la plus marquée entre ceux qui acceptent l'école et ceux que la rejettent. Des investigations parmi les enseignants révèlent qu'eux aussi éprouvent la situation comme difficile, malgré les expansions et les investissements qui sont faits.

Quoique les conditions de nature économique et matérielle soient importantes, le développement de ces conditions à un haut degré ne garantit pas par lui-même que la réalisation de la personnalité aura lieu.

Le caractère de l'environnement du point de vue psycho-pédagogique est considéré comme étant particulièrement important. Il est considéré spécialement comme étant essentiel que l'éducateur développe une conception adéquate des potentialités de l'enfant, parce que cela n'est pas seulement important dans ses efforts pour trouver un équilibre exact entre protection et provocation, mais aussi parce qu'elle influence la manière de laquelle l'enfant développe l'image de soi.

Une étude sur les causes du manque de réalisation de la personnalité a revélé qu'une conception du soi inadéquat de la part de l'enfant aussi bien qu'une conception inadéquate des potentialités de l'enfant de la part de l'enseignant, étaient les observations les plus fréquentes dans les cas ou le manque de réalisation de la personnalité se manifestait.

Généraliser l'école et la rendre accessible à un plus grand nombre d'élèves est une amélioration dans les conditions de la réalisation de la personnalité du point de vue formel et matériel. Nous soutenons, cependant, que ceci n'aboutira guère à une amélioration des conditions pour l'élève individuel, si nous n'avons pas acquis une conception adéquate de ses possibilités potentielles et si nous ne trouvons pas des provocations adaptées à ces possibilités.

Prof. Johs. SANDVEN was born in 1909, Nov. 1. In 1935 he took his teaching diploma and then studied English at the Polytechnic and University of London for one year. He became Master of Arts in Education and Psychology (University of Oslo) in 1943 and Doctor of Philosophy (University of Oslo) in 1947. He studied education and psychology at Columbia Teachers College, New York, in 1947.

After being a teacher for five years, he was University Fellow at the University of Oslo from 1945, Acting Professor of Education at the same

university from 1948, and Professor of Education at the University of Oslo from 1950 to the present day. He was appointed to the position of Director of the Institute for Educational Research, University of Oslo, from 1970 and served it actively till 1972. He was director of the International Summer School, University of Oslo. Since 1956 he is managing editor of the Scandinavian Journal of Educational Research.

Prof. Sandven has been a member or chairman of a number of committees and governing bodies. Thus he was a member of the Norwegian Research Council for Science and the Humanities from 1953 to 1965, and for 8 years a member of the Board. He has been a member of the Norwegian Scientific Academy since 1950. At present he is chairman of the group for Philosophy, Psychology and Education.

Except for a book on the clash of ideas in American education (1949) his main work has been carried out in various areas of psychology, normally with the aim of clarifying problems related to education. During the forties and the first half of the fifties he was mainly occupied with studies dealing with cognitive growth. In 1943 he published a book on measurement of intelligence by group tests, in 1946 another one on the thinking process and its development during adolescence. Later three series of maturity tests, covering the age range from 6 to 16, were developed. These are still widely used by school psychologists. An adaptation of the Binet tests was also carried out, together with coworkers, the results being published in a book in 1954.

From about the middle of the fifties his major research efforts have been directed to the development of personality reactions of various kinds, the characteristics of these reactions in various types of students, their relation to traits of personality, to progress and conduct, and to environmental conditions.

Particular efforts have been devoted to the methodological problems arising in studies of this kind. Over the years his explorations in the field have resulted in the development of a new methodological approach in the assessment of personality. This approach, named projectometry, has been his major concern for a number of years. Its theory, principles applicability, results and promise have been scrutinized carefully. A number of projectometric resarch instruments have been developed. Likewise, a number of research reports dealing with results from studies employing these instruments, have been published.

In 1966 a book containing a number of selected essays was published under the title ,,Education and growth".

A fairly comprehensive book presenting the method of projectometry was published at the Oslo University Press.

TUESDAY, JULY 26, 1977

MARDI, 26 JUILLET 1977

Le Professeur DR. H. KLEIN, Recteur de la Humboldt Universität, Berlin, République Démocratique Allemande.

Professor DR. H. KLEIN, Rector of the Humboldt Universität, Berlin, German Democratic Republic.

THE CONCEPT OF SELF-REALIZATION AND THE RELATIONS BETWEEN SELF-REALIZATION AND EDUCATION FROM THE POINT OF VIEW OF MARXIST-LENINIST PEDAGOGICS

by

PROF. DR. H. KLEIN
(Humboldt University, Berlin, German Democratic Republic)

The subject of our conference, in this wording or that, is now under discussion everywhere in the world.

This alone may be reason enough to explore the problem of self-realization and education.

Many important figures who we revere for their humanist aims and intentions were concerned with the theoretical and practical aspects of the problem in the past. And even now educationalists in a large number of countries are trying to create ever better conditions for the self-realization of all adolescents. In doing so, they start from a variety of basic ideological, philosophical and political ideas. Even the social conditions they proceed from can vary a great deal. This makes it all the more necessary and interesting to hold discussions, make comparisons and arrange international exchanges of experience to detect common features – e.g. with regard to humanist intentions – and marked differences both in theory and social practice. I am grateful to have the opportunity to explain my views at this important conference. Philosophically and ideologically, my views are based on Marxism-Leninism ; and they are also based on the results obtained in the development of the economy, of society, of policy in general, of ideology, of educational policy and of pedagogics in the German Democratic Republic (GDR). As far as our subject is concerned, these results are largely identical with those achieved in other socialist countries. Naturally enough, this also applies to basic ideological ideas, which have been providing and are still providing the basis

66

for practical policies in all socialist countries. I therefore assume that most of what I am going to say will explain what can be called the identical general point of view of socialist countries in matters of educational policy and pedagogics, whatever their differences over detail.

I. THE CONCEPT OF SELF-REALIZATION

The first question we will have to ask ourselves is: what *is* the self-realization of the human being? Apparently, self-realization refers to some *process*, i.e. in the first place to what we can simply call the development of a human being. But not every development of this kind is self-realization. Self-realization is a development which has very definite features. This leads us on to the first additional question: what features should a development of a human being have if it is to be called self-realization? We can answer the question only if we are fully aware of the fact that this development is determined. Now, what are the factors that cause a human being to develop? What are the relations between the development of the individual, the development of groups of individuals and the development of entire society?

Presupposing a knowledge of relevant publications, I should like to answer these questions by advancing the following theses:

(1) There is no human being as such. A human being invariably exists under specific historical conditions and is tied up with other people through a variety of social relations. Indeed, he can exist and develop *only* in a society of some kind.

(2) A human being develops in and through his activities, i.e. when he deals actively with reality and changes it in the process. Changing reality, he himself changes and develops.

(3) The specific historical conditions under which a human being lives are not only general prerequisites for his development, but also *determine* his development. Different social conditions – e.g. different levels reached in the development of productive forces, and the different nature of relations of production, power structure, class relations, the way of life, etc. – *cause* people to develop in different ways, at least statistically. This does not, however, happen in *a direct*, immediate manner; it rather happens by way of activities of people, which are carried out under these conditions and through which and in which their development takes place.

(4) Similarly, we should see the talents of a human being and his physical characteristics, including his congenital and hereditary ones, as conditions for his active confrontation with reality and thus as conditions which determine his development.

This brief description of the way in which the development of a human being is determined will, I hope, have been detailed enough to permit us now to explain our point of view as to what features his development should have if it is to be called self-realization. I will outline these features also in the form of theses.

(1) Self-realization means that all people, in their development, acquire as thoroughly as possible everything that can be called essential human powers. This will allow them to play an equal and responsible expert rôle in the development and improvement of social conditions – i.e. living conditions – and, as they do so, to materialize these essential human powers.

(2) All people will acquire and materialize essential human powers only when they carry out creative activities which are embedded in a wide variety of social and collective relations, when they, equipped with a sense of responsibility, help develop and advance society with a view to creating ever better conditions for everybody to make use of his essential human powers in every conceivable way.

(3) This kind of self-realization simultaneously reflects the general factor, i.e. the essential nature of the human being, which is the entirety of social conditions. And it also includes the optimum development of all his favourable individuel gifts and talents, i.e. those individual gifts and talents which do not hinder the self-realization of others.

This self-realization of the human being, which Marxist-Leninist pedagogics usually calls harmonious all-round development of the personality, a term which I think is more appropriate than the former, is virtually the declared aim which all people who cherish humanist ideals pursue in theory and practice. A glance at the history of education and at present-day educational writings will reveal that educationalists, in particular, have been exerting a lot of their energies and talents to give a fairly precise definition of this goal and the road leading to it. There is, however, a growing recognition on the international scene that the self-realization of all people or the harmonious all-round development of their personalities is not primarily an 'intra-educational' issue, but above all a *social* issue. To take a rather extreme case: If millions are jobless, i.e. if they are prevented form pursuing some typically human activity in which they use essential human powers to a particularly great extent, then this field of activity cannot be replaced with anything, whatever well-meant educational measures may be taken. These people will be seriously hampered in their self-realization. The millions of people who starve, vegetate at subsistence level or are exposed to racial prejudice are as far from self-realization as those whose access to education is blocked.

So, the self-realization of all people cannot only and not primarily be achieved by way of education – as the subject of our conference might be taken to suggest, although I am certain that the organizers have no intention to suggest that. The opportunities for, and limits to, the self-realization of all people will mainly be determined by the whole of the social conditions which prevail in any one case. Only against this background will education, educational policies, educational systems and educational programmes gain importance – great importance, admittedly – for the self-realization of all people.

II. GENERAL SOCIAL CONDITIONS UNDER SOCIALISM AND THEIR IMPORTANCE FOR THE SELF-REALIZATION OF ALL PEOPLE

After the October Revolution in Russia, whose sixtieth anniversary we are observing this year and which we regard as the most important event in our century, the Soviet Union and, later on, an increasing number of other countries on many continents carried out revolutionary social changes which created completely new social conditions for the harmonious all-round development of all people. Led by its Marxist-Leninist party and allied to all other working people, the working class did away with the exploitation of man by man by turning the means of production into public property, thus depriving the former ruling classes of their economic power and also of their political power, which is based on the former. It is now possible to organize the production of commodities, which is everybody's source of existence, and the whole way of life in a planned manner so that the needs of all people can be met in the best way possible and all people can develop their personalities in a harmonious all-round manner.

Every citizen now enjoys equal rights as far as his relations to the means of production are concerned. The further development of society is a task which all citizens help fulfil in freedom, on an equal footing and with the same share of responsibility under the leadership of the working class and its party. Efforts are being made in the socialist countries to organize the participation of free and equal citizens in planning, work and government in an increasingly efficient manner. The aim is not to socialize the human being in the sense of adapting him to social conditions regarded as unchanging ; the aim is rather to enable and stimulate people to become supporters of socialism who seek to help develop society.

There have, of course, been mistakes and complications in the construction of this new kind of society. Even today, there are numerous difficult problems. But an unbiassed analysis of the development of socialist countries will clearly reveal that socialist democracy has been improved so that conditions have become ever more favourable for the self-realization of all citizens. The activities and influence of all citizens are steadily increasing in scope and quality. All enterprises have a highly efficient system of co-determination by all workers. Equally efficient is the co-operation of citizens when decisions are being taken at regional administrative bodies, at cultural and educational institutions, when new laws are being drafted, etc.

On the whole, we can say – and prove in any one case – that in socialist society the development of social conditions encourages people to carry on ever more and better activities which have exactly those features which are required if people are to develop their personalities in a harmonious all-round manner. This happens both in vocational work, which everybody has the opportunity to do, and in all other spheres of life. This increasing creativeness of the masses of the people is, in turn, the motive force for the further dynamic development of socialist society as a whole. That is why the all-round development of the personalities of people is the very programme of developed socialist society.

III. Socialist educational policy and self-realization for all

Given that, as I just said, the all-round development of personality is one aspect of the policy pursued in building socialism and communism, it is natural that in the socialist countries education is given very great importance. In all socialist countries efforts were focussed on this field above all, with large sums being invested very early in spite of difficult economic conditions.

GDR experience shows that the following measures are particularly effective in helping people to achieve self-realization :

– A high standard of general knowledge of science and the humanities for all children. This is one of the essential conditions which guarantee that people can participate intelligently and creatively in the shaping of social conditions, in planning and government. Everyone is given the chance to learn to understand the basic laws of nature and human society and to acquire fundamental knowledge and skills. It is only through a high standard of general education that people's talents will be able to develop fully. The general education provided by GDR schools includes basic knowledge of technology and economics and helps – in terms of both theoretical knowledge and practical skills – each and every young person to become an expert and creative worker. That is what we mean when we speak of polytechnical education being part and parcel of socialist general education or when we refer to the polytechnical nature of socialist general education. Another essential feature of socialist general education is its politico-philosophical character in that it is firmly based on the realities of life and on working-class policies in particular. It is the declared aim of socialist education to help young people to realize the truth of Marxist-Leninist philosophy and enable them to take part in political activities which aim at the further development of socialist society.

– Socialist society regards it as its permanent duty to secure and organize opportunities to gain a high standard of general knowledge. To this end it mobilizes all its resources over and above those institutions devoted specifically to education.

However, education during childhood and adolescence has a particularly important function in this respect. The uniform ten-year education which children throughout the GDR receive mainly focusses on providing general knowledge and skills. This applies to pre-school education as well. Ninety per cent of the three – to six-year-olds in our country go to full-time state-run kindergartens. Here, qualified teachers, with the help of parents, ensure a harmonious and versatile development at this stage of life, which is so important for personality-building. Surveys have shown that children who went to kindergarten are now much better prepared for school than those who did not. It also has been shown that kindergartens above all prevent the retardation of children with adverse individual living conditions. One can say that nearly all children in the German Democratic Republic undergo intensive thirteen-year general education in state-run institutions, which cooperate closely with parents (three years at kindergarten plus ten years of compulsory schooling).

71

– One fact has proved to be extremely significant for the attainment of self-realization by all people : all direct and indirect barriers to education have been removed and not a single social group is at a disadvantage educationwise today. All educational facilities are free of charge. The discrepancies that used to exist between urban and rural schools have been overcome. State grants enable all those with the necessary ability to go to university. Boys and girls have about the same standard of achievement in all subjects, not excluding mathematics, scientific and polytechnical subjects. Boys and girls are proportionally represented at all places of learning, including universities.

The *social* composition of students roughly reflects the social structure of society in the GDR. This shows that the distribution of intelligence and talent among the various social strata is relatively equal and that no social group is put at an educational disadvantage.

– Compulsory education and training in the GDR includes vocational training, i.e. all school-leavers who do not go on to matriculation and a place of higher learning and take up a profession, as a rule, undergo two-year vocational training to become skilled workers. This kind of vocational training exceeds the purely technological demands they will have to cope with in production. In other words, technically, it would be feasable to have extensive phases of production done by unskilled or semi-skilled labour. The reason why we did *not* choose this alternative, but rather give workers fairly comprehensive vocational qualifications, is one of principal nature. We consider that the chance for self-realization should be given, above all, to people at work, because work is a fundamentally human process. Generally speaking, we try to improve working conditions and reduce the amount of monotonous and hard physical labour, which, of course, we can do only step by step. Moreover, our aim is to continuously step up worker participation in decision-making and to increase the influence of workers, i.e. the owners of the means of production, on what is going on at the factory as a whole, not merely at their immediate place of work. This, however, requires versatility and knowledge on the part of the workers, in fact it requires more knowledge than they need to merely do their jobs. The higher the standard of a worker's general knowledge and specific qualifications, the more likely he is to regard work as anyone working under socialist relations of production should : with enterprise and a great sense of responsibility. He will also be more likely to make a greater contribution to raising labour productivity and thus further improve working and living conditions. Of course, vocational training and a job afterwards are things each and every young person in the GDR can be sure of. Sociological surveys have shown the efficiency of our educational and general social measures. The vast majority of the younger generation in our country, in opinion polls, wholeheartedly confirmed that ten-year schooling and compulsory vocational training contribute to their happiness and fulfillment.

There is a growing number of young people who take the initiative in helping to raise labour productivity and improve working conditions e. g. through suggestions as to how work can be made easier, more efficient or speeded up. The number of young workers taking part in the running of the factories, for example as trade union representatives, is rising, too.

The rate of personel fluctuation has gone down, while surveys show a rising degree of job satisfaction, although, it is true a number of problems remain to be solved.

– Rising demands for self-realization are reflected by the ever greater number of people using the various opportunities offered for adult education, both general and vocational. Learning is more and more becoming a life-long process. This also applies to the development of special interest and inclinations, for which the basis is laid at kindergarten and school.

Summing up, one can say that the vast importance socialist society attaches to education is borne out by the measures the GDR has taken in this field. Over a period of 15 years, i.e. from the age of three to eighteen, children's abilities are intensively encouraged by carefully considered educational guidance in state-run institutions, which work closely with parents. Children and adolescents are helped to acquire thorough general knowledge and to develop their own special interests, in particular those linked with their chosen occupation. This entire process of education is taking place under socialist conditions, i.e. conditions, which are distinctly favourable for learning and all-round development.

– Advantageous general social conditions and a well-developed educational system can achieve self-realization for everybody only if the educational processes *within* the educational system are organized on the basis of a *programme* aimed at furthering people's development. A more detailed discussion of such a programme for the organization of educational processes aiming at the all-round development of socialist personality would exceed the scope of this lecture. Let me therefore confine myself to a few remarks.

We go by the general principle that the qualities education seeks to develop in people should be largely fostered in the course of those activities which are to result in these qualities. Therefore the educational process should ensure

– that pupils and students are active in many different ways and fields (through a variety of methods of learning, participation in work, political, cultural and sports activities etc.) ;

– that they learn with a sense of awareness, a high measure of independence and creativity ; this includes discipline and the will to achieve good results ;

– that they use the various forms of collective learning, which involve mutual assistance as well as criticism and self-criticism ;

– that the principle of unity of school and socialist life is maintained, i.e. that the educational processes are fully integrated into the life of society.

Let me summarize my remarks. In the socialist countries general social conditions offer very favourable opportunities for all to really achieve self-realization. In these countries educational policy and pedagogy, which both aim at self-realization, are in full agreement with the actual social position of people. We regard this as a tremendous advantage for the work of educationalists. Let me add, however, that we do not overlook the diversity of problems, some of them by no means small, that still have to be solved in the process of materializing our educational policy and our ideas in this field.

Generally speaking, educationalists in the non-socialist countries to my mind find themselves in a far more difficult situation. Social conditions there, for instance unemployment, directly counteract the efforts of many teachers. I am sure not all colleagues from these countries will fully agree with me. But full agreement is certainly not the aim of this conference. We all have come here to *discuss differing points of view.*

I have given you *my* point of view and I am prepared to discuss it. I am sure, however, that teachers throughout the world, who are helping children to gain self-realization, will agree with me on two points :

Firstly, we should fully use all potentials of education for the all-round harmonious development of the younger generation and

secondly, as well as concerning ourselves with education we should work consistently for peace and social progress throughout the world.

Summary

The author enters into the discussion of the theme in a polemic way, because 'self-realization through education' could give the impression that man actualizes himself only or mainly in educational processes. In order to delineate his own point of view, the author deals with :

- the definition of the concept of self-realization from a marxist-leninist viewpoint (philosophical, sociological, economical) ;
- a polemic discussion of some oppositional ideas in contemporary, non-marxist philosophy and sociology ;
- the relations between self-realization on the one hand and 'appropriation and actualization of the fundamental potential' as well as between individual and common development, on the other hand ;
- basic ideas about the determination and the general laws of personality development. In this context the author deals also with the relation between the biological and the social and with the possibilities and limits of education as being dependent on the character of the different classes of society.

As an implication of the explanations of the fundamentals deals with in ch. 1, the author describes in ch. 2 the consequences for policy and education as they were and are realized in socialist countries.

The experiences and insights gathered from these practical realizations will be discussed in view of the development and the actual situation in the D.D.R.

Résumé

Le concept « réalisation du soi » et le rapport entre la réalisation du soi et l'éducation d'un point de vue d'une pédagogie marxiste-léniniste.

C'est d'une manière polémique que nous abordons le thème du Congrès, car « réalisation de la personnalité (du soi) » peut faire comprendre finalement que la réalisation des hommes se constitue soit uniquement, soit essentiellement par les processus d'éducation. Afin de fonder le propre point de vue, nous traitons de :

- détermination du concept « réalisation de la personnalité » du point de vue marxiste-leniniste (philosophique, sociologique, économique) ;
- développement polémique au moyen de conceptions opposées pris dans la philosophie et la sociologie non-marxistes contemporaines ;
- les relations entre « réalisation de la personnalité » d'une part et « assimilation et actualisation des forces humaines fondamentales » d'autre part d'autant du côté développement individuel que développement social ;
- représentations fondamentales pour la détermination et la légitimité générale du développement de la personnalité, avec approfondissement de la relation « biologique et social » et les possibilités et limites de l'éducation par rapport au caractère des différentes formations de groupes.

Se rapprochant des idées et positions fondamentales vis-à-vis du thème émises dans le n° 1, nous désirons clarifier les conséquences dans la formation politique éducationnelle telles qu'elles sont réalisées et se réalisent pratiquement dans les pays socialistes.

Les expériences et les prises de connaissance acquises, seront présentées à la discussion. Pour toute les données nous réferrerons au développement dans la situation actuelle en D.D.R.

ZUSAMMENFASSUNG

Zum Begriff „Selbstverwirklichung" und zum Verhältnis von Selbstverwirklichung und Erziehung aus der Sicht marxistisch-leninistischer Pädagogik.

Es wird an die Formulierung des Kongreßthemas polemisch angeknüpft, denn „Selbstverwirklichung *durch* Erziehung" könnte den Schluß nahelegen, daß die Selbstverwirklichung des Menschen *nur* oder ***hauptsächlich*** in pädagogischen Processen vor sich geht. Um den eigenen Standpunkt zu begründen, werden behandelt :

- Bestimmung des Begriffes „Selbstverwirklichung" aus der Sicht des Marxismus-Leninismus (philosophisch, soziologisch, ökonomisch) ;
- Polemische Auseinandersetzung mit entgegenstehenden Auffassungen in der zeitgenössischen, nicht-marxistischen Philosophie und Soziologie ;
- Die Beziehungen zwischen „Selbstverwirklichung" einerseits und „Aneignung und Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte" andererseits sowie zwischen individueller und gesellschafltlicher Entwicklung ;
- Grundvorstellungen zur Determination und zu allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Persönlichkeitsentwicklung, wobei auch auf die Beziehung „Biologisches und Soziales" und auf die Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung in Abhängigkeit vom Charakter der verschiedenen Gesellschaftsformationen eingegangen wird.

Anknüpfend an die im 1. Abschnitt vollzogene Erläuterung grundlegender Positionen zum Thema sollen in einem 2. Abschnitt bildungspolitische und pädagogische Konsequenzen erläutert werden, wie sie in den sozialistischen Ländern praktisch realisiert wurden und werden.

Dabei gewonnene Erfahrungen und Einsichten werden zur Diskussion gestellt, wobei vor allem auf die Entwicklung und die gegenwärtige Situation in der DDR zurückgegriffen wird.

Prof. Dr. Helmut KLEIN was born in 1930. He studied education, mathematics and physics at Humboldt University, Berlin, where he took his doctoral degree in education in 1952 and his 'Habilitation' in 1959. Since 1961 he is professor at Humboldt University. From 1969 till 1976 he was director of the educational department ; in 1976 he became Rector of the same university. Since 1970 he is a member of the Academy of Educational Sciences of the German Democratic Republic.

His main publications are the following :

- 'Didaktik' (with K.-H. Tomaschewsky), 1956 ; translations in the USSR and Cuba ;
- 'Didaktische Prinzipien und Regeln', 1959 ; translations in Poland and Japan ;
- 'Schulpädagogik I' (with K.-H. Tomaschewsky), 1963 ; translations in Japan and Jugo-Slavia ;

- 'Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR', Reinbeck 1962 ;
- 'Bildung in der DDR', Reinbeck 1974 ;
- 'Einheitlicher Unterricht, individuelle Förderung aller Schulen' (with M. Berge and W. Salzwedel), Berlin 1975.

Prof. Klein also published a lot of articles in collections and journals in the DDR and abroad. He acted as guest professor at Lomonossow University, Moskow, in 1973.

Le Professeur DR. G. MIALARET de l'Université de Caen, France, Président de l'A.I.S.E.

Professor DR. G. MIALARET of the University of Caen, France, President of the I.A.A.E.R.

ACTION PÉDAGOGIQUE, MÉTHODES ÉDUCATIVES ET DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ

par

PROF. DR. G. MIALARET
(Université de Caen, France)

I. INTRODUCTION

Avant d'aborder ce délicat et ample problème, certaines précautions fondamentales sont à prendre afin, d'une part, d'éviter les critiques inutiles de notre position, et, d'autre part, de bien prendre conscience de la relativité de nos propos.

L'éducation, tout d'abord, ne se ramène pas aux méthodes et techniques, quelle que soit l'importance de celles-ci. Nous avons déjà eu l'occasion de montrer (*Les Sciences de l'Éducation*, 1976) qu'il était possible de mettre en évidence tous les facteurs qui déterminaient la situation éducative et que l'on pouvait les classer en trois grandes catégories : conditions de l'institution scolaire, conditions locales de l'éducation et conditions de l'acte éducatif. Le fait de prendre comme thème de réflexion l'influence de l'action pédagogique sur le développement de la personnalité et de centrer toutes nos remarques sur ce problème ne signifie absolument pas que nous négligions l'importance des autres facteurs ; nous serons d'ailleurs amenés à souligner, au cours de notre exposé, quelques interactions entre les méthodes et les autres facteurs. Mais comme très souvent le « non-dit » est interprété au même plan que l'explicité, je préfère prendre mes précautions pour que l'on ne me fasse pas dire ce que je ne veux pas dire. Mais il n'empêche, par ailleurs, que parmi tous les facteurs qui agissent sur les situations éducatives (et quelques-uns ont une très grande influence comme l'ont montré les récents travaux des sociologues), les méthodes et techniques ne se placent pas au dernier rang. On a eu trop souvent tendance, quand l'importance d'un facteur est révélée (c'est le cas, par exemple, de l'importance très grande du facteur social dans l'évolution de la personnalité des enfants) à négliger tous les autres et à ne considérer que celui qui vient d'être découvert. Ce n'est pas parce que j'affirme, comme je vais essayer de le montrer, que l'action pédagogique a une influence sur le développement de la personnalité de l'élève que je nie pour autant l'importance des autres facteurs : sociologiques, psychologiques, économiques... etc. Ce n'est pas parce que, a contrario, j'affirme l'importance du milieu familial et du milieu social dans l'évolution de la personnalité que j'en diminue pour autant l'importance des facteurs pédagogiques. Première précaution.

La seconde est d'un autre ordre. En fait, il faudra faire deux conférences : l'une pour démontrer que l'éducation a un pouvoir suffisant pour agir sur le développement de la personnalité, l'autre pour étudier ces effets. Je vous ferai grâce de la première et j'accepterai, à titre de postulat (discuté ou non accepté par certains auteurs je le sais) que l'éducation existe et est efficace (sans discuter ici le sens de cette efficacité qui peut être positif ou négatif). Mon exposé essayera d'analyser les effets de l'action éducative sur le développement de la personnalité et, indirectement ainsi, je justifierai le postulat énoncé.

Je voudrais prendre, enfin, une dernière précaution. Malgré tous mes efforts et ma documentation, nous sommes dans un domaine où l'opinion l'emporte très souvent sur la certitude scientifique. Dans beaucoup de cas, comme vous le verrez ci-après, je présenterai des arguments pour telle ou telle thèse, arguments qui ne sont valables actuellement qu'en l'absence presque totale de recherches rigoureuses qui permettraient d'apporter des éléments solides de réponses à la question que nous nous posons. J'ai donc éliminé tous les bavardages de pédagogues en mal de publication pour ne conserver que ce qui m'a paru le plus sérieux et le plus solide même si je n'ai pas toujours pu apporter des preuves rigoureuses à mes affirmations.

Après toutes ces précautions, nous allons aborder notre sujet en précisant tout d'abord ce que nous mettons sous l'expression : « développement de la personnalité puis nous étudierons comment et en quoi intervient l'action pédagogique dans l'évolution de cette personnalité.

II. Le développement de la personnalité

Nous englobons, sous l'expression personnalité, tous les aspects du développement de l'individu c'est à dire tous les aspects moteurs, émotionnels, affectifs, intellectuels et sociaux.

A la suite d'Henri WALLON dont nous adoptons les théories, l'individu, dès sa conception, constitue un tout dont l'évolution biologique et psychologique ne peut être étudiée que par rapport au milieu humain et physique qui l'entoure. Entre les données biologiques et les conditions de vie du sujet s'établissent une série de relations dialectiques d'où vont sortir le psychisme individuel et les éléments principaux de la personnalté. Cette conception essentiellement dynamique est, dans son principe, génétique et nous savons que tout en considérant le développement dans son aspect global on peut distinguer les facettes du développement biologique, de l'influence du milieu et des expériences propres à chaque sujet. C'est sur ce dernier point que nous voulons insister parce que, à la suite d'Henri WALLON, nous pensons que le mouvement, le geste, l'acte jouent un rôle prépondérant dans l'évolution de l'enfant et que c'est ainsi que s'opère le passage « De l'acte à la pensée » (WALLON, 1944). Dans tous ses travaux, Henri WALLON a montré qu'il y avait « un rapport d'action réciproque nécessaire entre le milieu et l'enfant » (TRAN-THONG, *La pensée pédagogique d'Henri Wallon*) et que dès les premiers stades de la formation de la personnalité, au stade émotif, par exemple, les décharges de la nature impulsive ou réflexe sont interprétées par le milieu humain qui leur donne une certaine signification psychologique. « L'action de l'entourage conditionne ainsi la naissance du psychisme chez l'enfant et continue à exercer une influence décisive sur le développement de ses stades ultérieurs » (TRAN-THONG, o.c.).

Il serait donc possible (et ceci est valable aussi bien pour la théorie d'Henri WALLON que pour la théorie psychanalytique) de brosser un tableau de la formation et de l'évolution de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent à partir des conditions de vie successives qui lui rendent possibles à la fois et en interaction, son évolution biologique et motrice d'une part, le milieu correspondant d'autre part. L'expression « milieu correspondant » demande à être explicité. A chaque étape de son développement l'enfant est en relation avec une portion du milieu ambiant. Au début c'est le milieu humain puis, avec l'évolution motrice, l'espace de l'enfant s'élargit : « à chaque étape se modifient comme d'elles-mêmes les structures anatomiques et fonctionnelles, des rapports nouveaux naissent des conditions de vie que, simultanément, elles rendent accessibles à l'enfant et qui s'imposent à elles. C'est d'une incessante action réciproque entre ses expérience et l'avènement de facteurs qui n'y étaient pas encore impliqués que sont faits ses progrès. » Et WALLON d'ajouter : « Il y a des moments de l'évolution psychique où les conditions sont telles qu'un ordre nouveau de faits devient possible. » (*L'évolution psychologique de l'enfant*, p. 215.)

C'est dans ce milieu – ces milieux successifs avons-nous dit – que l'enfant tire toutes ses expériences et que de son expérience globale va naître le concept. Le geste, dit Henri WALLON, établit un lien... « Le geste peut donc rendre comme présent d'objet absent ou s'y substituer... Le geste peut encore être un moyen d'établir des analogies qui pourraient difficilement se formuler autrement... La tendance à unir entre elles des impressions diverses au moyen d'un signe commun utilise donc le geste. Les situations, au lieu de rester particulières, sont ainsi groupées, parfois plus ou moins confondues dans des séries analogiques, quand elles se prêtent à la répétition de la même action devenue familière à l'enfant. Ce serait là déjà comme une généralisation et une figuration..." (*De l'acte à la pensée*, p. 132-133.)

L'action du milieu ne s'adresse pas seulement aux aspects intellectuels mais aussi aux aspects les plus profonds de l'émotion et des attitudes. Sans développer ici tous ses aspects que nous ne rappelons que pour éclairer la suite de notre exposé, Henri WALLON a montré que les habitudes données à l'enfant, la façon même de le porter quand il est petit sont autant de façons d'inscrire dans sa fonction tonique une série d'informations et l'on sait le rôle important que joue la fonction tonique dans l'émotion et dans le développement des attitudes.

Ces rappels très succincts nous permettent d'introduire notre sujet ; si l'on considère, en effet, l'action pédagogique comme un « ensemble plus ou moins bien structuré, plus ou moins cohérent d'intentions et de réalisations éducatives orientées vers un but explicitement ou implicitement énoncé » (MIALARET G., *Traité de psychologie appliqué*, tome VI, p. 93) on peut par là même affirmer que institutions, programmes, méthodes et techniques pédagogiques représentent une partie de l'action du milieu et que l'évolution de la personnalité – qui se fait par interactions constantes entre le sujet et le milieu – va porter la marque de la pédagogie. Ce sera l'objet du point suivant de notre développement.

III. L'ACTION PÉDAGOGIQUE

En dehors de l'influence du facteur éducateur – que nous n'aborderons pas dans cette communication – l'action pédagogique sur les sujets se fait au moyen de trois séries de canaux :

– les structures du système éducatif et leurs objectifs généraux,
– le contenu des programmes et leurs objectifs particuliers,
– les méthodes pédagogiques utilisées et leurs objectifs spécifiques.

Il est toujours vrai que ces trois séries de facteurs ne sont pas complètement indépendantes ; en les étudiant successivement nous indiquerons en même temps leurs relations.

A. LES INSTITUTIONS SCOLAIRES

Nous ne nous étendrons pas longtemps sur cet aspect parce que, en ce domaine, les expériences réelles sont rares. On attend encore le chercheur qui établira la psychologie différentielle des élèves ayant suivi tel ou tel type d'enseignement. Nous ne ferons donc que quelques considérations et ne poserons que quelques points d'interrogation.

1. *Systèmes à filières rigides ou verticales / Systèmes à structures horizontales ou à orientation progressive*

Ces deux systèmes vont développer chez les élèves des comportements très différents :

– Réussir ou être éliminé. Pédagogie de la sélection.	– Réussir ou être ré-orienté. Pédagogie de l'orientation.
– Étudier des matières qui ne vous plaisant pas. (Programme imposé)	– Étudier une partie de matières qui vous plaisent grâce au jeu des options.
– En général, développement de l'esprit de concurrence, du travail individuel.	– Développement de l'esprit d'équipe et de coopération par le travail collectif.
– École centrée sur la matière à étudier, sur le programme à terminer.	– École centrée sur les relations avec le milieu, sur un programme en partie en relation avec les intérêts des enfants.
– Élève = sujet qui doit se soumettre et accepter les exigences de la matière et des programmes.	– Élève = sujet qui doit être associé à son propre processus éducatif et comprendre, pour les accepter librement, les exigences de la matière et des programmes.

– A la fin du cycle d'études, les élèves se différencient par la quantité plus ou moins importante du programme qu'ils ont assimilé.	– A la fin du cycle d'études, les élèves se différencient qualitativement en fonction des programmes et des activités qu'ils ont pratiqués.

2. *Systèmes continus et systèmes morcelés*

L'opposition des deux systèmes provient du fait que chaque cycle ou chaque branche (dans le cas des systèmes morcelés) constitue en lui-même un tout et que l'ensemble du savoir est découpé. Dans le cas des systèmes continus, des « programmes-cadres » fixent les grandes orientations et chaque élève peut suivre un chemin qui lui est propre, qui réponde à ses intérêts, à ses besoins, appréhender les parties du savoir selon un angle d'attaque qui lui permettra de se mettre dans les meilleures conditions de réussite. Il est donc possible de suivre l'évolution psychologique de l'enfant, l'aider à développer sa personnalité dans toutes les directions qui se présentent à un moment donné. Ce qui n'est pas possible avec un système fragmenté où l'élève sera souvent frustré d'être obligé d'abandonner une étude qui le passionnait ou d'en entreprendre d'autres qui ne répondent pas à ses intérêts actuels. Dans un cas (système continu) on est en présence d'une pédagogie de l'intégration alors que dans l'autre cas (systèmes morcelés) on est en présence d'une pédagogie de la juxtaposition. Dans le premier cas, l'élève peut comparer, généraliser, transférer ; dans le second cas au contraire, se constituent des îlots de pensée et les processus nécessaires d'adaptation à la complexité du monde réel sont souvent difficiles à établir.

Ces deux exemples suffisent à montrer que la stucture de l'institution scolaire n'est pas neutre par rapport au développement de la personnalité des sujets.

B. LES CONTENUS

Les matières qui constituent les programmes ne sont pas neutres en ce qui concerne l'évolution de la personnalité. Chaque matière suppose toujours au moins (et l'ordre n'est qu'énumératif ; il n'est ni temporel ni hiérarchique) :

a. l'existence (donc l'acquisition) d'un code, c'est à dire d'un langage en rapport avec les notions et les concepts qu'utilise la discipline scientifique,

b. l'apprentissage des attitudes et des opérations intellectuelles,

c. le développement d'attitudes affectives, quelquefois émotionnelles, qui déterminent les relations entre les sujets et les matières,
d. l'acquisition de connaissances indispensables.

Très souvent et pendant très longtemps, l'éducation n'a considéré que (ou presque) les connaissances. On était bon en géographie si l'on savait beaucoup de géographie. La didactique des disciplines a, fort heureusement, changé et les autres aspects sont maintenant, en général, considérés. C'est le second et le troisième points qui vont retenir notre attention. Chaque discipline introduit un certain type d'analyse du réel, développe ou non certaines attitudes affectives ou sociales, encourage ou non certains contacts avec la réalité.

On peut classer les différentes disciplines scolaires en quelques grandes catégories et nous pourrons ainsi étudier les effets probables de chacune de ces grandes catégories sur l'évolution des sujets. Nous répéterons, ici encore, que ces classifications ne sont pas absolues mais qu'elles constituent un cadre pratique de discussion. On peut distinguer en effet :

- les disciplines à composante « littéraire » ou documentaire,
- les disciplines à composante « philosophique » ou réflexive,
- les disciplines à composante « scientifique »,
- les disciplines à composante « sociale »,
- les disciplines à composante « émotionnelle »,
- les disciplines à composante corporelle.

1. *Disciplines à méthode littéraire ou documentaire*

Ce sont les disciplines scolaires qui vont rechercher la vérité dans les textes, dans les documents. Ceux-ci vont s'introduire comme un trait d'union (quelquefois favorable mais d'autres fois comme une barrière) entre la réalité et le sujet. On va donc donner aux élèves des habitudes de connaissance de la realité à travers ce qu'en ont dit les autres tout en développant une attitude critique vis-à-vis des textes et des documents. Cette réalité devra être recontsruite à partir d'éléments et de telles méthodes développent à la fois une certaine forme de sensibilité aux textes et aux documents (monuments par exemple) ainsi qu'une forme d'imagination pour la reconstruction du réel. On pourrait trouver dans l'histoire de l'éducation de nombreux exemples pour illustrer l'utilisation plus ou moins complète de cette méthode pour en arriver à ce que l'on nomme généralement les Humanités. C'est donc une sensibilité aux langages et aux formes qui est développée et une forme de raisonnement qui utilise davantage l'autorité des autres qu'un jugement qui se forme au contact rugueux des choses de la nature. Par définition les textes et les documents sont déjà des produits élaborés, rabotés et polis par l'art et la personnalité de leurs auteurs. Il constituent, même dans le meilleur des sens, un écran entre le sujet et le réel ; dans certains cas, cet écran est appauvrissant mais, dans d'autres cas, il est enrichissant et montre la réalité en quelque sorte plus réelle qu'elle ne l'est.

On peut donc dire, pour résumer, que les disciplines à méthode littéraire ou documentaire développent une forme de sensibilité artistique et posent le problème des relations des sujets et de la réalité. Elles vont, par définition, utiliser des langages qui ne pourront être compris que par rapport à l'histoire et le développement de cette composante temporelle dans la personnalité des élèves est à inscrire au bilan positif de l'initiation à ces disciplines.

2. *Disciplines à méthode philosophique ou réflexive*

Sans négliger les textes et les documents, les disciplines à méthode philosophique ou réflexive vont habituer les élèves à des efforts de réflexion personnelle soit pour redécouvrir la vérité (et l'exemple le plus classique est celui de Socrate interrogeant l'esclave de Ménon pour lui faire retrouver les dimensions d'un carré dont la surface est double de celle d'un autre dont on connaît la longueur du côté), soit – et nous prenons ici le cas extrême illustré par Bretcht dans « La vie de Galilée » – pour établir ou rétablir par la réflexion et la discussion philosophiques l'ordre et la nature des choses. Il s'agit en quelques mots, d'établir la compréhension des concepts et de préciser leur extension, d'apprendre aux élèves à ne pas se contenter d'une « lecture » naïve de la réalité en oubliant toutes les racines historiques ou les résonnances anthropologiques. C'est à un effort constant de la relativité des connaissances qu'est habitué l'élève, à une mise en perspective de son savoir aussi bien sur le plan des relations temporelles que sur celui des relations conceptuelles. De telles méthodes développent chez l'élève le sens de la réflexion personnelle et une tendance à l'abstraction et à la généralisation. Plus ou moins éloignés de la réalité, les élèves apprennent à utiliser les concepts, quelquefois même à jongler avec, mais, dans les meilleurs des cas, forgent les cadres d'une pensée rationnelle solide qui deviendront des instruments puissants pour l'appréhension de la réalité.

Sans parler ici d'expérience au sens rigoureux du terme, on peut pourtant observer les différences qui existent entre les peuples qui ont reçu une solide formation philosophique et ceux qui l'ont éliminée de leurs programmes. Dans le premier cas, les esprits sont plus structurés, dans l'autre, c'est la juxtaposition qui l'emporte sans toujours un recul suffisant par rapport à l'expérience soit vécue, soit scientifique.

3. *Disciplines à méthodes scientifiques*

Nous utilisons l'expression au pluriel. Sans rappeler ici toutes les idées de Gaston Bachelard mais en nous inspirant de ses travaux, nous pouvons dire qu'il y a au moins trois formes de la méthode scientifique : la méthode mathématique, la méthode expérimentale, la méthode taxinomique.

Les méthodes mathématiques vont développer chez les élèves le sens d'une rigueur contrôlée, celui de l'honnêteté dans le raisonnement et celui d'une forme de beauté résultant de la perfection d'un raisonnement. Les aléas du réel, le concret dans tous ses détails vont disparaître pour être remplacés soit par des signes, soit par des notions ou des concepts sur lesquels l'activité de l'intelligence va pouvoir s'exercer.

C'est ici que va se poser un des problèmes les plus importants et les plus difficiles de la pédagogie : l'accession à un type de raisonnement essentiellement logique à partir d'une logique enfantine qui ne sait manier encore ni l'induction ni la déduction. C'est ici que les conflits vont opposer l'évidence de l'adulte à la non-compréhension de l'enfant et que vont se développer ce que nous avons appelé par ailleurs « le complexe antimathématique » (Mialaret, *L'apprentissage des mathématiques*). Il est en effet curieux de constater que ce sont les disciplines les plus proches de la logique rigoureuse et qui donc éliminent au maximum les facteurs affectifs qui vont provoquer le plus d'attitudes affectives positives ou négatives vis-à-vis d'elles. On connaît les dégâts d'un mauvais enseignement des mathématiques sur le développement d'une personnalité qui est, alors, inadaptée pour affronter les multiples aspects de la réalité technique, économique, et scientifique de notre époque. Il est certain que la progression psychologique que l'on observe dans le développement de l'enfant est très différente de la progression mathématique : Jean Piaget a même soutenu que la progression de l'enfant (topologique, projective, métrique) était l'inverse de celle qu'avaient connue les mathématiques au cours de leur histoire (métrique, projective, et topologique). Afin de ne pas conduire l'enfant à l'échec (donc à un traumatisme dont les répercussions sur le développement de sa personnalité sont incalculables) il est nécessaire que se développe ce que nous avons appelé une « pédagogie de la transition » (MIALARET, o.c.) permettant, à partir de la réalité psychologique enfantine d'aboutir à la logique mathématique la plus rigoureuse.

Si l'on tient compte, d'autre part, de l'importance grandissante des mathématiques dans tous les programmes actuels on voit sans peine que la réussite ou l'échec scolaire sont trop souvent conditionnés par le résultat ou l'échec en mathématique, on comprend tous les phénomènes affectifs qui vont se répercuter sur le développement de la personnalité.

Les disciplines à méthode mathématique vont aussi introduire un certain type de relations « maîtres-élèves » assez différent de celui que l'on peut observer dans les disciplines étudiées précédemment. Les structures fondamentales de ces relations s'organisent autour de deux pôles principaux. Le premier tient au fait que le professeur de mathématiques, qui est capable de donner des démonstrations qui deviennent évidentes par le jeu de la logique, ne comprend pas que ses élèves ne puissent comprendre et accepter, avec lui, les évidences. Pour beaucoup de mathématiciens, trop souvent, celui qui ne comprend pas les mathématiques n'est pas intelligent. D'où une projection de l'image du mauvais élève qui est projetée sur un tel élève. Et nous savons comment l'élève répond inconsciemment (sur ce plan les thèses de la psychanalyse sont très explicites) à l'image que l'on se fait de lui. Il n'est pas exagéré de dire que certaines personnalités ont été perturbées par ce type de relations qui s'est instauré entre le professeur de mathématiques et l'élève.

D'autre part, la relation maître-élève s'établit à propos d'un processus qui n'accepte pas, en fait, de discussion. Le professeur a toujours raison et il peut expliquer pourquoi il a raison. (ce qui n'est pas du tout le cas lorsque, devant un texte, élèves et professeurs ne réagissent pas de la même façon. Tout le monde peut avoir raison, d'une certaine façon.). L'élève se trouve donc dans une situation de dépendance et de soumission qui, au moment de l'adolescence en particulier, ne va pas sans poser de difficiles problèmes psychologiques.

Les sciences expérimentales et taxinomiques posent le problème du contact des élèves avec la réalité. On part constamment de l'observation du concret, dans toute sa complexité et dans un cas on se pose des questions pour lesquelles on va chercher la solution par l'expérimentation, dans l'autre cas on approfondira l'analyse et la connaissance du réel en déterminant avec précision des critères de classification. Dans les deux cas, le développement des contacts avec le monde réel suppose le développement d'une sensibilité différentielle permettant de distinguer les caractères et, ou phénomènes voisins et le développement d'une certaine attitude d'humilité devant les faits. C'est une des formes de la sensibilité esthétique qui se situe au niveau des choses quotidiennes et non de ce qui est consacré sous le terme d'œuvre d'art. Mais ce contact avec le concret ne doit pas faire oublier l'effort d'imagination qui est demandé aux élèves pour passer des faits aux hypothèses interprétatives ; la recherche expérimentale demande beaucoup d'invention pour construire les expériences qui confirmeront ou infirmeront les hypothèses énoncées. Ici les relations maîtres-élèves ne sont plus ce qu'elles sont dans le domaine de la mathématique. L'hypothèse une fois posée, c'est l'expérience ou l'expérimentation qui décide de la valeur de celle-ci. Et l'interprétation des résultats oblige à tenir compte d'un très grand nombre de facteurs parasites c'est à dire à nuancer un jugement qui risquerait d'être trop catégorique. La notion d'erreur de mesure est fondamentale en ce domaine et fonde la notion de relativité des résultats. Le contact direct avec le réel, l'invention des montages expérimentaux favorisent d'autre part l'adaptation des élèves à la vie quotidienne et une meilleure compréhension du monde technique dans lequel nous vivons.

Les disciplines à méthodes taxinomiques développent l'analyse de la réalité et la recherche de critères valables et rigoureux de classification ; elles imposent à l'élève une double activité psychologique d'analyse et de généralisation, un va-et-vient constant entre le cas particulier et la classe générale à laquelle on veut le rapporter ; le sens des nuances qui va se développer dans ce cas est légèrement différent de celui qui se développe soit dans le cas des disciplines à méthode littéraire ou des disciplines à méthode expérimentale : il s'appuyera essentiellement sur la validité de la/ou des classifications adoptées et sur leur degré de praticabilité.

Dans tous les cas, maîtres et élèves suivent le même cheminement intellectuel (avec évidemment des différences de niveau) et les contacts humains s'établissent plus facilement par l'intermédiaire de l'objet ou du phénomène à étudier. Le langage peut être appris au contact des choses et les connaissances nouvelles accompagnent les activités faites en commun.

4. *Disciplines à composante sociale et de communication*

Depuis longtemps, des pédagogues tels que Roger Cousinet avaient développé ce que l'on a appelé le travail en équipe. Mais la psychologie sociale contemporaine a, sur ce point, apporté une contribution de premier plan en ce qui concerne le rôle du groupe dans le processus éducatif et dans le développement de la personnalité de chacun de ses membres. Nous n'examinerons que quelques aspects de ce problème.

Nous appellerons disciplines à composante sociale celles qui vont essayer de chercher la solution des problèmes grâce à l'action du groupe et, en particulier, à la discussion de groupe. Si l'individu ne peut trouver seul la solution d'un problème, il va profiter de l'action du groupe et celui-ci devient le médiateur et l'indicateur de la solution.

On est frappé de voir que dans certains pays le travail de groupe semble être considéré comme la panacée permettant de résoudre tous les problèmes : dès qu'une difficulté apparaît, on désigne un groupe de travail chargé de trouver la solution. Sans tomber dans ces excès, on peut dire que le travail de groupe développe certains aspects de la personnalité très positifs ; il développe tout d'abord le sens d'acceptation de l'autre et de l'échange, caractéristiques très peu considérées dans l'enseignement traditionnel. Vivre c'est connaître et accepter l'autre tel qu'il est, avec ses qualités et ses défauts ; c'est essayer de comprendre les raisons de sa conduite avant de le juger ; c'est s'efforcer d'établir une authentique communication avec les autres. Les disciplines à méthode sociale enrichissent donc les composantes sociales et humaines de la personnalité en élargissant celle-ci grâce à l'échange, à la découverte des perspectives des autres, et en amenant le sujet à se resituer par rapport aux autres.

5. *Disciplines à composante « émotionnelle »*

Ce sont toutes les disciplines qui vont chercher à développer les formes de la sensibilité esthétique en provoquant des émotions d'ordre littéraire, poétique, plastique, musicale, corporelle... Elles vont agir par imprégnation plus que par démonstration, par communication des émotions plus que par adhésion volontaire des sujets. Elles vont développer un aspect important de la personnalité des élèves, les rendant sensibles à autre chose que l'aspect rationnel de la réalité et les faire vivre dans les autres mondes de l'imagination et de l'irréel.

Elles vont créer obligatoirement un type de relations spéciales entre les maîtres et les élèves qui peuvent aller des plus positives aux plus négatives à propos de telle ou telle œuvre sans pour autant nuire aux relations habituelles de l'adulte et de l'élève. Elles incitent à une réaction personnelle et à la créativité.

6. *Disciplines à composante corporelle*

Pendant très longtemps le corps n'était pas considéré par les éducateurs. Puis l'importance de la vie corporelle dans l'ensemble de l'évolution de l'enfant a été reconnu et s'est développée ce que l'on appelle l'éducation physique. De nos jours, un fort courant pédagogique se manifeste pour donner au corps une place de premier plan dans l'expression de l'individu et dans les communications entre les personnes. Norte corps n'est plus nôtre « guenille » dont parlaient les contemporains de Molière mais un des aspects importants qu'il faut intégrer à notre personnalité. Un dernier ouvrage de Cl. POUJADE-RENAUD sur les communications non verbales ouvre, à ce sujet, des perspectives intéressantes.

Il s'agit, en fait, d'ouvrir grâce au corps deux domaines très nouveaux pour l'éducation : celui d'une nouvelle forme d'expression, celui d'une nouvelle forme de communication.

Cette étude analytique des composantes principales de certaines disciplines ne doit pas faire illusion et laisser croire que ce découpage se retrouve dans la réalité. En fait, chaque activité scolaire fait appel à plusieurs composantes : l'étude d'une question mathématique peut donner lieu à une activité d'ordre littéraire ou documentaire (comment se faisait la démonstration de tel ou tel théorème au XVIIème siècle), d'ordre philosophique (réflexion sur le mode même du raisonnement), d'ordre expérimental (géométrie dite expérimentale), d'ordre taxinomique (classification dans les mathématiques modernes), d'ordre esthétique (la beauté de certains raisonnements ou la symétrie esthétique de certaines formules). L'important pour l'éducateur est de prendre conscience de chacun des composantes afin de trouver le meilleur équilibre pour le développement harmonieux de la personnalité de ses élèves.

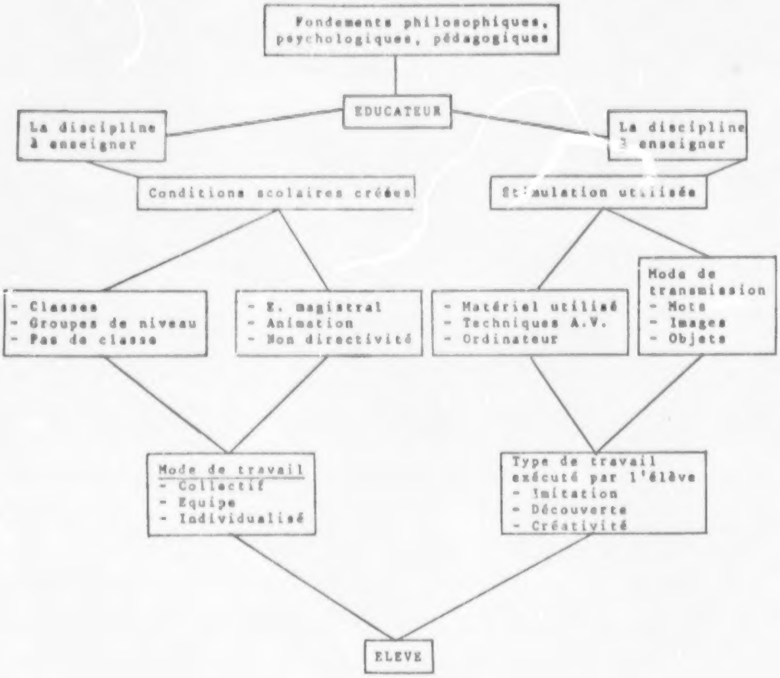
C. LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Dans la lignée des grands philosophes, et plus particulièrement de DESCARTES (*Le Discours de la Méthode* en particulier), la méthode d'initiation utilisée était celle de la matière à enseigner. Il a fallu attendre Jean-Jacques ROUSSEABU pour que se fasse entendre le cri révolutionnaire pour l'époque : « Commencez par étudier vos élèves car, très assurément, vous ne les connaissez point". C'est le début de la révolution copernicienne dont parlera Edouard CLAPAREDE et qui ne commencera à trouver ses premières réalisations qu'à la fin du siècle dernier avec des Pestalozzi, Decroly, Montesori, J. Dewey, Freinet. Et il faut ajouter que l'opposition, le conflit qui existe entre les exigences de la logique interne d'une matière et les possibilités psychologiques des enfants ne sont pas encore toujours résolus. Une prise de conscience de l'existence et de l'importance de cette distinction s'est faite au cours des cinquante dernières années mais on ne peut pourtant pas dresser un procès-verbal de succès total en ce domaine. Il nous paraît donc nécessaire de nous livrer à une analyse plus approfondie du problème, et d'étudier, en fonction des méthodes pédagogiques actuellement existantes, ce qu'elles supposent comme processus psychologiques, quels sont les processus psychologiques qu'elles mettent en œuvre – donc qu'elles estiment susceptibles de développer, quels sont les objectifs psychologiques qu'elles se sont fixées – Nous ne pourrons pas répondre à toutes ces questions pour les quelques méthodes que nous analyserons mais nous nous efforcerons de tracer un tableau aussi complet que possible, et nous ferons ensuite appel aux analyses scientifiques des situations scolaires.

Il serait peut-être utile d'essayer de classer les méthodes et techniques pédagogiques afin d'y voir un peu plus clair. La question n'est pas simple parce qu'il paraît impossible, étant donné d'une part la variété des méthodes et, d'autre part, la complexité des processus, de trouver une classification suffisamment exhaustive pour englober l'ensemble de toutes les pratiques éducatives. C'est la raison pour laquelle nous proposerons plusieurs classifications sans prétendre épuiser totalement la question.

1er type de classification en fonction de certains principes généraux (philosophiques ou psychologiques ou pédagogiques). On peut opposer par exemple :
a. les méthodes analytiques (type Decroly) aux méthodes synthetiques (type Montessori)
b. les méthodes dogmatiques et déductives (Alain) aux méthodes expérimentales et inductives (méthode Freinet)
c. les méthodes individualistes (Winnetka) aux méthodes collectives (Cousinet, Dewey)

2ème type de classification en fonction de la réalisation des principes dans l'activité scolaire réelle.


Fondements philosophiques, psychologiques, pédagogiques
EDUCATEUR
La discipline à enseigner
La discipline à enseigner
Conditions scolaires créées
Stimulation utilisée
- Classes
- Groupes de niveau
- Pas de classe
- E. magistral
- Animation
- Non directivité
- Matériel utilisé
- Techniques A.V.
- Ordinateur
Mode de transmission
- Mots
- Images
- Objets
Mode de travail
- Collectif
- Equipe
- Individualisé
Type de travail exécuté par l'élève
- Imitation
- Découverte
- Créativité
ELEVE

3ième type de classification : en fonction d'une analyse scientifique des méthodes d'éducation.

a. méthodes issues de l'observation directe (ex. : POSTIC, BAYER, FLANDERS).

b. méthodes issues de la réaction des élèves (ex. : PERPE au Canada).

c. méthode d'analyse mixte de J. Drévillon à partir d'un questionnaire rempli par l'éducateur et d'une observation faite de l'extérieur grâce à un entretien avec l'éducateur. Il en résulte, après tout un procédé d'analyse quantitative (méthode d'analyse des correspondances) que l'on se trouve en présence de 5 grandes familles en fonction de 2 critères de classification.

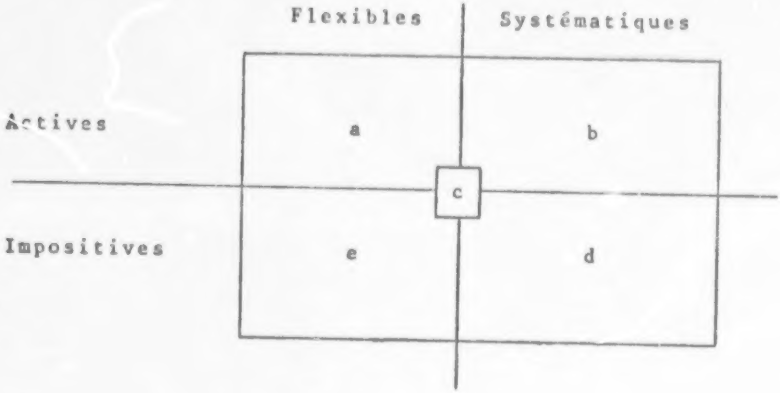
a – actives flexibles

b – actives systématiques

c – mixtes

d – impositives rigides

e – impositives flexibles



IV. ÉTUDE DE QUELQUES SITUATIONS

A. L'OPPOSITION MÉTHODES ANALYTICO-SYNTHÉTIQUE / SYNTHÉTIQUES

En n'utilisant que quelques caractéristiques fondamentales, nous définissons chacune de ces méthodes de la façon suivante :
1 – *méthodes analytico-synthétiques.* Elles partent de l'expérience réelle et globale de l'enfant (étude du milieu par exemple) et elles vont, par rapprochements, comparaisons et analyses mettre en évidence les éléments fondamentaux de l'activité de la pensée : notions, concepts, éléments... L'usage de ces éléments permettra des reconstructions synthétiques. On pourrait illustrer concrètement par la méthode du grand pédagogue belge Ovide DECROLY.
2 – *méthodes synthétiques.* A l'inverse des précédentes, elles partent des éléments les plus simples de la connaissance (mis déjà en évidence par l'adulte) et vont à la connaissance et à la reconstruction du réel par une activité synthétique de plus en plus complexe. A ses débuts, la méthode de l'éducatrice italienne Maria MONTESSORI illustrait bien ce que peut être une méthode synthétique.

On peut essayer pour chacune de ces grandes catégories de méthode de mettre en parallèle les processus psychologiques.

Méthode analytico-synthétique	Méthodes synthétiques
1. Part de l'expérience globale de l'enfant, de son contact avec le réel. D'où une motivation en général assez bonne.	1. Part de l'élément abstrait plus ou moins isolé de son contexte. En général, il n'y a que peu de motivation spontanée ; l'éducateur doit créer une motivation plus ou moins artificielle.
2. Les processus d'observation, de rapprochements, de comparaisons et d'analyse font prendre conscience à l'enfant de la richesse et de la complexité du réel. Tous les aspects sont appréhendés sans être séparés les uns des autres.	2. L'étude des éléments abstraits appauvrit la connaissance du réel celui-ci n'est appréhendé qu'à travers des cadres pré-établis par l'éducateur, et la complexité du réel n'est pas perçue.
3. Les processus psychologiques impliqués par le processus éducatif sont isomorphes (voir les études de psychogénétiques) et une adaptation plus facile du processus éducatif à chaque situation individuelle est possible.	3. Les processus psychologiques impliqués par le processus éducatif sont « logiques » et sont souvent en opposition avec l'évolution psychologiques de l'élève ; d'où des blocages. L'individualisation du processus éducatif est plus difficile puisque l'ordre de déroulement du processus éducatif est établi par l'éducateur en fonction des objectifs qu'il se propose d'atteindre.
4. La notion de pluridisciplinarité et de travail d'équipe est rendue nécessaire par le processus éducatif lui-même ; d'où un développement des composantes sociales de la personnalité.	4. Les processus orientent davantage vers la juxtaposition (plus ou moins intégrante) des activités et vers un apprentissage individuel. La coloration générale du type des relations humaines est plutôt celle de la concurrence, de la compétition que celle de la collaboration et de la coopération.
5. La relation maîtres-élèves peut se faire au niveau du travail commun de recherche. Le maître sert d'exemple vivant des modes d'appréhension du réel et d'acquisition des connaissances.	5. Les relations maîtres-élèves se font au niveau de la relation « celui qui sait » à celui « qui ne sait pas ». Dans le processus éducatif, le maître a toujours raison.

6. La mise au contact de l'élève avec le réel permet de profiter des composantes émotives et affectives qui naissent spontanément. Enrichissement de la sensibilité.	6. L'étude des éléments abstraits est, en général, très pauvre sur le plan affectif. Le réel alors reconstruit est très souvent « inodore », « incolore » et « insipide ». Il faut artificiellement provoquer des réactions émotives.
7. Les applications à la pratique des connaissances acquises se font sans aucun décalage. L'union de la théorie et de l'action se réalise sans difficultés.	7. Il faut rechercher comment et où appliquer les connaissances acquises. Une séparation s'opère souvetn entre théorie et pratique.

B. LES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES

Le développement particulièrement rapide (à l'échelle de l'histoire de l'éducation) des méthodes et techniquesaudio-visuelles modernes nous amène à nous poser de difficiles problèmes auxquels l'analyse scientifique n'a pas encore apporté de nombreux éléments de solution. S'il est vrai, comme l'a dit MCLUHAN : « La radio est le prolongement de l'auditif ; la photographie de „haute fidélité" un prolongement du visuel. La télévision, elle, est avant tout, un prolongement du sens du toucher, qui est celui qui permet le plus d'interactions de tous les sens » (MCLUHAN, *Pour comprendre les média*, p. 364) on peut estimer que ce « dilatement » des conditions perceptives aura pour conséquences une modification des rapport de l'enfant et du monde, donc du développement de sa personnalité. Mais, d'un autre côté, Irène LEGER fait remarquer « En faisant appel à la sensibilité tout entière, les mass. média et, en particulier, la télévision, sont la cause d'un retour à un mode de vie primitif » puisqu'elles maintiennent l'individu au niveau sensoriel alors que l'évolution de l'Humanité se caractérise, à la différence du monde animal, par une marche vers une conceptualisation de plus en plus marquée. Comme la langue d'Esope, les mass. média peuvent être la meilleure et la pire des choses. A nous d'en examiner quelques problèmes généraux.

A côté des problèmes précédemment indiqués, il est évident que la structure de l'entendement de nos enfants est modifiée par les mass. média. L'espace et le temps, « ces formes à priori de la sensibilité » de Kant ne sont plus, pour les enfants actuels, les nôtres, c'est-à-dire celles des adultes d'aujourd'hui. Le cinéma et la télévision montrent de très bonne heure à l'enfant la possibilité de rompre la structure des cadres temporels et spatiaux. Ce qui n'était possible qu'avec le roman (mais la lecture d'un roman suppose une personnalité déjà évoluée) et qui ne pouvait être perçu que comme un produit de l'art de l'auteur, devient expérience formatrice et structurante pour le jeune enfant, expérience quasi journalière pour certains. Comment se présentent actuellement, chez nos enfants qui sont nés à l'ère de l'électronique, les notions de distance, d'écart temporel ? Si la personnalité apparaît, sur ces plans, comme un vaste système de mise en relations, aussi bien sur le plan temporel que sur le plan spatial, si les notions de localisation dans le temps et dans l'espace résultent de la structure des cadres de référence et si la situation elle-même de la personnalité par rapport à soi et aux autres dépend de tous ces facteurs, on peut affirmer qu'un effort de révision de tous nos concepts est à opérer et que les utilisations pédagogiques des mass-média ne peuvent pas être laissées entre les mains de n'importe qui. Une réflexion pédagogique approfondie doit être entreprise pour repenser l'ensemble de nos problèmes éducatifs par rapport aux progrès des techniques éducatives contemporaines.

Des nouvelles formes d'apprentissage se développent et vont créer de nouveaux types de personnalité. Un vieux proverbe chinois nous dit : « j'entends et j'oublie, je vois et je me souviens, je fais et je comprends ». On voit se développer, trop souvent, en effet, ce que nous avons appelé la « pédagogie de la reconnaissance » non pas au sens moral du terme mais au sens intellectuel de re-connaître. Très souvent, les enfants apprennent beaucoup de choses par les moyens audio-visuels modernes ; mais si ces acquisitions ne s'intègrent pas dans une pédagogie active complémentaire, on s'aperçoit que les acquisitions restent à un niveau relativement superficiel de la personnalité et ne sont pas intégrés en profondeur. C'est dire qu'au passage, les élèves reconnaîtront des choses qui leur ont été montrées par les moyens audio-visuels mais ils n'en auront pas cette compréhension profonde qui constitue les premiers pas vers une culture authentique de l'individu.

Par contre, d'autres formes de compréhension peuvent être développées alors qu'elles étaient plus ou moins absentes dans la pédagogie traditionnelle. La présentation globale des faits et situations avec leurs composantes visuelles, sonores, émotionnelles donne une compréhension beaucoup plus roche parce qu'elle n'est pas uniquement ramenée à ses composantes intellectuelles. Nous sommes ramenés ici, à ce que nous disions pécédemment des méthodes analytico-globales. Cette rapidité d'appréhension et de compréhension devient habituelle chez les enfants et il devient difficile de leur faire accepter les longs détours que nous a imposés l'éducation traditionnelle. Et McLuhan a très bien exprimé ces idées dans cette citation extraite de son livre : *Pour comprendre les media* (p. 105) : « Les jeunes gens qui ont subi dix ans de télévision ont naturellement contracté une impérieuse habitude de participation en profondeur qui fait paraître désuets, dénués de sens et anémiques les objectifs lointains et imaginaires de la culture courante. Ce que la mosaïque de la télévision apprend aux jeunes esprits c'est la participation totale à un „maintenant" englobant en dehors duquel il n'existe rien… L'enfant de la télévision rêve de participation et ne veut pas, pour l'avenir, un emploi spécialisé. Ce qu'il veut, c'est un rôle et un engagement en profondeur envers la société. » Et, d'une autre façon, Irène Leger complète ce point de vue à propos du nouveau mode de communication qu'est le langage audio-visuel : « Expérimenter le langage audio-visuel, c'est se libérer des mots, des lois, des formules, c'est éprouver le besoin de participer avec son corps et d'être authentique ; et cela met en cause structures et modes de vie. L'audio-visuel ouvre aussi un au-delà des choses qui ne peut s'exprimer avec des mots. C'est le domaine du symbole, de l'art, de la poésie. Chacun est amené à participer avec son imagination, sa sensibilité. » (*O.c.* p. 85).

Ces quelques exemples, qui ne recouvrent pas l'ensemble de toutes les méthodes et techniques pédagogiques suffisent à montrer les nombreux problèmes soulevés par ces méthodes et techniques en ce qui concerne la formation et l'évolution de la personnalité. Si nous ne vivons encore que sur des opinions ou de simples constatations on pressent l'importance et l'étendue du champ de recherche qui s'ouvre à la psychologie de l'éducation.

Conclusion

Un romancier célèbre, Paul Guth, intitulait un de ses romans mettant en scène un professeur : « Le naïf aux 40 enfants ». Tout notre exposé tend à montrer qu'il serait dangereux pour l'éducateur d'être trop naïf et de ne pas prendre conscience de l'importance de l'éducation sur les jeunes générations. En face de ce que nous pensons et de ce que nous avons essayé de prouver, même si les résultats scientifiques sont insuffisants, nous demandons, a contrario, à tous ceux qui ne croient pas à l'éducation, à tous ceux qui se laissent charmer par les sirènes d'une société sans école de nous prouver que notre action d'éducateur est nulle ou, au moins neutre.

Nous croyons à la part de responsabilité que détiennent l'éducation et l'éducateur dans le développement, l'évolution et l'amélioration de l'individu et de la société. Les éducateurs doivent donc être préparés en fonction de cette responsabilité et avoir un statut social leur permettant d'assumer ces responsabilités. Mais ce sera là, peut-être, le thème d'un de nos prochains congrès.

RÉSUMÉ

L'action pédagogique a une influence sur le développement de la personnalité. Toutefois, il ne faut pas nier l'importance des autres facteurs.

Pour démontrer que l'éducation a un pouvoir suffisant pour agir sur le développement de la personnalité il faut en étudier ses effets. C'est sur quoi portera l'exposé. Ce qui sera dit se fonde sur des arguments scientifiquement sérieux et solides.

Il faut tenir compte de tous les aspects des développement de la personnalité (moteurs, émotionnels, affectifs, intellectuels, et sociaux). A la suite de WALLON, nous prétendons que l'individu est un tout dont l'évolution biologique et psychologique se fait par interaction avec le milieu humain et physique. L'action pédagogique en fait partie, elle portera donc sa marque sur l'évolution de la personnalité. L'action pédagogique se fait au moyen de trois séries de canaux : structures, contenus, méthodes.

La structures de l'institution scolaire n'est pas neutre selon que ses filières sont rigides ou à orientation progressive, selon que ses systèmes sont continus ou morcelés.

Les contenus de l'action pédagogique influent par le langage propre de chaque discipline enseignée, par l'apprentissage d'attitudes intellectuelles et affectives particulières et par l'acquisition de connaissances. Les effets probables sur les sujets peuvent être étudiés plus facilement si les disciplines sont classées suivant leur composante littéaire, philosophique, scientifique, sociale, émotionnelle, corporelle. L'éducateur doit pouvoir prendre conscience de chacun de ces éléments afin de trouver le meilleur équilibre pour le développement harmonieux de la personnalité de ses élèves.

Les méthodes pdagogiques furent tradionnellement celles de la matière à enseigner. Depuis 50 ans elles ont évolué grâce à la prise de conscience du conflit (pas encore résolu) existant entre les exigences de la logique interne de la discipline enseignée et les possibilités psychologiques des enfants. Il faut donc connaître les processus sous-jacents aux différentes méthodes. Une classification est proposée en fonction soit de principes dans l'activité scolaire réelle, soit en fonction de l'analyse scientifique des méthodes d'éducation.

Études de quelques situations. L'opposition entre méthodes analytico-synthétiques et méthodes synthétiques, les problèmes nouveaux soulevés par les méthodes audio-visuelles montrent le champ de recherche qui s'ouvre à la psychologie de l'éducation.

L'éducateur ne doit pas être un naïf, il doit prendre conscience de l'importance de l'éducation. Pour cela une formation et un statut social doivent lui permettre d'assurer ses responsabilités.

Summary

Pedagogical action. Educational methods and personality development.

The pedagogical action influences the development of personality. The importance of other factors should, however, not be denied.

In order to show that education has a sufficient power to act on the development of personality, its effects should be studied. This will be the theme of this paper. Its contents are based on serious and solid scientific arguments.

All the aspects of personality development should be kept in mind (motor, emotional, affective, intellectual, and social). Following Wallon, we point out that the individual is a whole, and that his biological and physiological evolution is perfermod by the human and the physical environnement. The pedagogical action is a part of it, and will consequenlty leave its mark on the evolution of personality.

The pedagigical action is performed through three series of channels : structures, contents ond methods.

The structure of the school institution is not neutral depending on its ways, being rigid or having a progressive orientation, and on its systems being continuous or cut up.

The contents of the pedagogical action have their influence by the specific language use of each school discipline, by the learning of specific intellectual and affective attitudes, and by the acquisition of knowledge. The probable effects on the subjects can more easily be studied if the subjects are classified according to their literary, philosophical, scientific, social, emotional and corporal components. The educator has to be able to realize each of these elements in order to find the best equilibrium for the harmonious development of his pupil's personalities.

The pedagogical methods were traditionally those of the teaching subject. For 50 years they have been evolving thanks to the realization of the conflict (which has not yet been resolved) between the requirements of the internal logic of the teaching discipline and the children's psychological possibilities. Consequently, one has to know the processes underlying the different methods. A classification in terms of either the principles of the real school activity, or of the scientific analysis of the educational methods.

A study of some situations. The opposition between analytical-synthetical methods and synthetical methods, the new problems raised by the audio-visual methods reveal the research field open to the psychology of education.

The educator should not be naive ; he has to realize the importance of education. His formation and a social statute should enable him to ensure his responsability.

Gaston Georges Mialaret est né à Paris le 10 octobre 1918.

Après avoir été élevé de l'école normale de Cahors et obtenu, en plus de son brevet supérieur, les baccalauréats de mathématiques et de philosophie, il s'oriente vers le professorat de mathématiques. La guerre va perturber un peu sa carrière.

On le retrouve, en 1945, au lycée d'Albi où il fait partie de la première équipe des classes nouvelles et où il enseigne les mathématiques. Mais il est depuis toujours attiré par la pédagogie. Il est admis à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud pour y préparer le Certificat d'Aptitude à l'Inspection des Écoles Primaires et à la Direction des Écoles Normales. Il trouve, dès lors, son orientation définitive.

Il profite de son séjour à Paris pour suivre les cours des éminents psychologues de l'époque : H. Wallon, H. Piéron, P. Guillaume et D. Lagache, R. Zazzo, P. Fraisse et devient licencié de psychologie en 1948. Il est particulièrement marque par l'enseignement d'H. Wallon et par les contacts directs qu'il a, dès cette époque, avec R. Zazzo. Il passe avec succès les épreuves du Professorat de Psychologie des Écoles Normales Nationales d'Apprentissage en 1947.

Cette même année, il est chargé de créer le laboratoire de psycho-pédagogie de l'E.N.S. de St. Cloud et il assure en même temps des cours à l'E.N.N.A. de Paris, des travaux pratiques à l'Institut de Psychologie et, l'année suivante, à la Sorbonne. C'est aussi l'époque où il prend connaissance des travaux de R. Buyse et des recherches de F. Hotyat. Après avoir hésité entre des recherches sur l'apprentissage de la lecture et des recherches sur l'apprentissage des mathématiques, il choisit, sur le conseil de R. Zazzo, le domaine des mathématiques et peut ainsi profiter de l'expérience acquise comme professeur dans l'enseignement du second degré. Il soutient en 1957 ses thèses en vue du Doctorat d'État : Recherches sur la pédagogie des mathématiques, Sélection et formation des professeurs de mathématiques.

Après avoir quitté le poste d'assistant à l'E.N.S. de St. Cloud, il est nommé sucessivement Chef de Travaux, Maître de Conférences et Professeur à la Faculté des Lettres et Sciences Humaine de Caen. A sa demande, l'intitulé du poste de psychologie qu'il occupe est transformé et depuis le 1er janvier 1968, il est professeur de Sciences de l'Éducation.

Dans le cadre de la jeune Faculté de Caen, dont la reconstruction se termine au moment où il y arrive, il crée la section de psychologie puis, en 1967, celle des Sciences de l'Éducation. Soucieux d'assurer aux étudiants un enseignement d'un haut niveau théorique mais de rester toujours en contact avec la réalité, il organise successivement, dans le cadre du service qu'il dirige, un centre de consultation psycho-pédagogique, un laboratoire de recherche pédagogique elt il obtient qu'une école de Caen soit rattachée au laboratoire pour devenir école expérimentale. Quelques années plus tard, un Institut Régional d'Orientation Scolaire et Professionnelle est créé sous son impulsion.

Les activités de G. Mialaret dépassent le cadre de la Normandie à laquelle il reste attaché. Dès sa création, il est nommé Président de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Françaises en 1957. A la mort d'H. Wallon, il prend la succession à la tête du Groupe Francais d'Éducation Nouvelle et, depuis août 1968, il assure la présidence de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire. G. Mialaret a, soit pour le Gouvernement français, soit pour l'Unesco, exercé les fonctions d'expert dans les pays d'Amérique latine, d'Afrique et il assure régulièrement des cours de pédagogie dans les universités de langue française du Québec. G. Mialaret a été élu, en 1968, membre de la Commission de la République Française pour l'UNESCO.

G. **Mialaret** a joué un rôle important dans le développement de la pensée pédagogique contemporaine par son enseignement et ses publications, il dirige la Collection *l'Éducateur* et la revue internationale *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle.* Il est responsable de la Section Pédagogie de la Bibliothèque Scientifique Internationale (Pédagogie d'aujourd'hui).

G. **Mialaret** est officier de l'Ordre des Palmes Académiques et décoré de l'ordre des Éducateurs polonais.

WEDNESDAY, JULY 27, 1977

MERCREDI, 27 JUILLET 1977

Le Professeur DR. WM. REITZ de la Wayne State University, Detroit, U.S.A.

Professor DR. WM. REITZ of the Wayne State University, Detroit, U.S.A.

SELF-REALIZATION THROUGH EDUCATION. INNOVATIVE OUTREACHES OF EDUCATION IN THE U.S.A. : RESEARCH METHODOLOGIES

by

PROF. EM. DR. WM. REITZ
(Wayne State University, Detroit, Michigan U.S.A.)

INTRODUCTION

> The important question about method is not 'how' but 'why'.
> J. W. Tukey (1954)

Like Sir Francis BACON, René DESCARTES strove to create a new methodology for inquiry. Along the way, he touched upon logic, and moved from geometrical analysis through algebraic concepts – looking for contributions to his master design – and came to the conclusion that it is as difficult to effect a severance of the 'true' from the 'false' as it is to extract a Diana or Minerva from a rough block of marble.

Reminiscent of the perplexities posed by DESCARTES in *Discourse on Method* was the initial intent to develop companion papers on the Congress' theme of 'Self Realization Through Education' – one, to deal with *Substance* and *Content* ; the other, to deal with *Research strategies* employed in establishing the generalizability and replicability of prominent projects in America which stress the development, assessment, or utilization of self-fulfillment goals, or which evaluate the impact of such approaches. A one-to-one correspondence between *Substance* and *Method* was intended. However, in the actual development of the presentations, it was found that such correspondence might lead to tedium, repetition, and redundancy.

Furthermore, a major concern of the authors is, and has been, that due to the diversity and range of projects dealing with self-realization purposes in the United States, many important efforts might be left out. A one-to-one correspondence was, therefore, abandoned.

105

Even so, it should be kept in mind that the *selection* of projects or programs either in the Substance/Content phase or in this, the Methodological phase, is quite arbitrary and directed by the personal choices of the respective authors. The two papers do not purport to present an all-inclusive scientific representation of the American material.

Realistically speaking, the mass of materials, if one were to be comprehensive, would mean reportage on tens of thousands of studies, as a conservative estimate.

Many colleagues and prominent educational leaders, researchers, evaluators were personally contacted for purposes of asking them to 'nominate' significant studies. Most of them hesitated or preferred to mention only those studies of which they had *personal knowledge*.

While selected *Substance* has been presented, and while selected *Research* methodologies will be reviewed, the authors must admonish against generalization regarding 'true' conditions in the U.S.A. The vastness of the Land and the variety of efforts defy, in many ways, generalizations toward a convergent or unanimous viewpoint.

Our presentations directed toward self-realization in education are diverse and may be contradictory, but it must be kept in mind that in view of the chaotic material from which these reflections derive, one may find as many pro's as con's.

Change in professional education is extremely rapid, and, therefore what is 'current and choice' today, may have disappeared tomorrow. The half life of educational materials is less than three years, while the innovative and reformative growth of what is to come may have a life cycle of a decade. The same re-incarnated perennial problems and solutions of education may be the center of attention in one part of the country and are in process of being buried in another part. Educators often grasp at straws in the hope that what is new will be better than what they presently have.

I should also point out that technical details relative to research methodologies have been minimized thus to be able to present a lively format. Previous studies and technology can readily be obtained for any given purpose. Moreover, I do not want to be characterized as a 'statistician'. Speaking of statisticians, I am reminded of the story of the young lady who asked a young man, a statistician, to retrieve her diamond ring from a swimming pool into which it had dropped. When asked why she asked a statistician, the beauty replied: 'Statisticians dive deeper, stay under longer, and come up drier'.

First reading of the Congress' theme released a whirlpool of possible interpretations. There surfaced religious and metaphysical doctrines; great names from philosophy, – from existentialist quarters, from writers of the French and American Revolutions, MARX, SMITH, LOCKE, ROUSSEAU, PAINE, BURKE, deriving self-realization from freedom and equality and, furthermore, associations of famous psychologists, psychiatrists, sociologists who had made contributions one way or another to the conference theme. It did not take long to develop a long list of epistemic terms relating to the general theme. Interesting enough, and as expected, there emerged not very much from the field of education *per se* which seemed relevant.

This question seemed most crucial : has American educational research made any identifiable contribution to this theme ? It was quite obvious that much effort, studies and practice had indeed been undertaken, but *outside* the field of education. Psychological, psychiatric and clinical therapy references seemed to abound. Looking at some of the religious and cult variants of the self-realization theme, there were hundreds of efforts that 'cried' to 'save man's soul', and thus to lead the individual toward, some kind of self-fulfilment.

To name just a few : Jesus People, the 'Moonies', Foundation Faith, the Krishnas and others. Telephone directories in metropolitan areas appear to have more of these types of listings than entries referring to regular public school programs.

To fulfil, then, the charge of presenting a contribution to the Congress theme of 'self realization through education' seemed, at times, virtually impossible, especially to make a unitary presentation, if due respect were to be paid to the determiners, 'self-realization', and 'education'.

The decision was then made to present rather a panoramic summary of products and developments cutting across the oceanic body of material. If one pursues Raymond GALE's phases of man's self-actualization, a synthesis of the approaches of many, using a list of his key words ; such as : 'Awareness of Self and World', 'Identity', 'Commitment', 'Involvement', 'Meaning', 'Becoming', and if we further take the characteristics which Maslow has enumerated, describing self-actualized people : such as, 'More efficient perception of reality', 'Acceptance', 'Spontaneity', 'Detachment and Privacy', 'Problem Centering', 'Independence of Culture', 'Freshness of Appreciation', 'Mystique Experience', 'Gemeinschaftsegfühl', 'Interpersonal Relations', 'Democratic Character', 'Means and Ends', 'Philosophical, Unhostile Sense of Humor', and 'Creativeness' ; and, if we canvass the writings on self helpfulness for ideal self-fulfillment of one of the great present-day writers, from a psychiatric point of view, John M. DORSEY, as yet not widely known, it becomes quite obvious that there is very little that can meet these criteria in the field of education and schooling.

It is interesting to note that perhaps the most pertinent mentioning of the term 'self realization' occurs in the 1938 Report of the Educational Policies Commission, *The Purpose of Education*. The first cluster of the goals of American Education as stated in this report is entitled 'self realization'. However, it should be noted that the thirteen (13) component parts are expressed not in *affective* but in *cognitive* objectives. For example, to develop : 'an inquiring mind', 'speech', 'reading'. 'writing', 'number ability', 'sight and hearing', 'aesthetic interests', 'health knowledge', 'public health', 'health habits', 'recreation', 'intellectual interests', and 'character'. The second, third, and fourth clusters refer to : *Human Relationships, Economic Efficiency,* and, *Civic Responsibility.*

Ontologically these objectives are quite different from those named by MASLOW or DORSEY or any of the other humanistic psychologists.

The 1938 statement of the purposes or goals of American education did, however, represent quite a departure from previously specified goals representing traditional educational processes. Unfortunately little change occurred. Tradition prevailed.

Perhaps the only changes in the late thirties and in the forties were furnished by the Progressive Education Movement, particularly the Eight Year Study. Ralph TYLER and his associates enlarged the *cognitive domain* into areas other than recall, recognition, memory type functions, into simple and complex reasoning and various other higher mental processes, such as the study of proof, induction, deduction, and application. Otherwise tradition continued until the sixties when a new emphasis occurred, namely, a strong focus on functions of the affective *domain* which were actually induced through the revolt of young people. The expressed emphasis upon the personal and humane development of the individual is relatively new in education and comes close to the theme of the Congress if not taken in a classical sense of humanistic subject matter study.

However the insights and understandings of the psychological, social, clinical, therapeutic efforts regarding self-realization are as yet hardly ever applied to school processes, teaching, or even incorporated into a curriculum. School activities and upper level climatic conditions are more of a hindrance than a benefit to eventual self-actualization. The thrust of the school is seldom designed for today, but for living tomorrow. The various aims of the schools are only remotely directed toward personal and self development.

Curriculum activities are mostly cognitive and psycho-motor, vocational, and more recently, career-oriented. At best, finding out 'who you are' or 'what you may become' is often a side effect or epiphenomenal. To transcend or overcome the cognitive emphasis is a difficult process, to evolve authentic self and personal responsibility in living is rare. There are pockets of this development here and there. The child-centered school is no longer talked about.

More than a million children run away from school and home every year in the United States. Many of them find refuge in their search and opportunities for some sort of self-fulfillment in joining religious groups, revival groups, cults or in commune living. These types of development would indicate that the public schools have failed in this type of education.

When the public school people talk of developing individual potentialities, they seem to refer to well-paid careers, jail-free citizenship, or to having pupils stay motivated for a little learning, to keep them in school, out of mischief. Efforts to improve schooling and education are of colossal magnitude.

The problems to be faced and solved are of gigantic proportions. Changes, reforms ,and innovations, therefore, are myriad. The ways and means to cope with these problems are legion.

Even so many efforts remain ineffective and questionable, the conclusion is forced that they all point in the direction of school improvement and consequently of improvement of self-realization, of the individual especially, if we equate this with cognitive, psychomotor, *vocational* and *career* education, and, in a minor way, with humane education, or, the Human Potential Movement in Education.

In line with the specific purpose of this paper, namely, to explore research methodologies, the ERIC Thesaurus of Descriptors was consulted; and several clusters dealing with research strategies directed toward self actualization, were located. The major topics were also combined with such descriptors as *research* and *research methodologies,* as well as with *humane education, curriculum development,* and *innovations.* After tabulating the close to 400 research skills, techniques and methodologies found in connection with the long list of innovations, exploratory and validation studies, one is struck with the similarity to the tables of contents of textbooks in such fields as techniques and methods of research, evaluation and measurement, statistical analysis, and computer technology.

It seemed that the whole gamut of research techniques and instrumentation developed in education, psychological, sociological, economic research, and in allied fields is used in connection with efforts to improve education including what is known as 'affective' development. It would take several semesters of intense study at an excellent university just to get acquainted.

Presenting a critical review of applications of research strategies in the short time available would be quite impossible, even allowing for selection of topics closely related to the conference theme. To catalogue the skills used, the techniques and procedures applied, the great methodologies spanned in pre-and-post-program phases would no doubt lead to redundancy.

In order to cut the Gordian knot and to manage a contribution, therefore, three avenues will be pursued ; (1) a *review* of some of selected *research patterns* specifically unique to the learner, the humane curriculum, and the new material in development, (2) a *review* across, however greatly selected, the arsenal of *research methodologies* – for trends, innovations, and improvements and (3) a broad *profile* of the research situation both of its critical and apprehensive phases as well as some of the beneficial and gratifying conditions.

SELF-CONCEPT OF THE LEARNER

One of the key developments most closely related to the conference theme consists in the construction of self-concept instruments. There are more than several dozens of these in the field.

The methodologies most applied follow a traditional pattern, namely, arrival at an idea, conceptualization, search of the literature, item writing, instrument construction and administration, statistical analysis, reliability and validity determination, norms and interpretations of scores.

Scanning the research connected with this work, two weaknesses become quite obvious : (1) Conceptualization is quite limited and varies from investigator to investigator. No comprehensive phenomenological analysis has been undertaken ; (2) Validation procedures are highly limited and interpretations of test scores are very difficult.

SHAVELSON *et al.*, reviewing five major self-concept instruments, find clarification of the self-concept inadequate and variable. Seventeen different dimensions have been isolated ; instrumental measures are difficult to interpret. He and his associates finally enumerate seven basic *features* of self-concept ; namely, they are : (1) Organized ; (2) Multi-faceted ; (3) Hierarchial ; (4) Stable ; (5) Developmental ; (6) Evaluative ; and (7) Differentiable. Validation procedures were generally found unsatisfactory. Concluding the survey, they recommend a more thorough procedure in the validation of the constructs.

An ERIC search for the present study by Wildemuth yielded twenty-four citations regarding self-actualization, tests, and testing. The instrument most often named is Everett SHOSTROM's POI (Personal Orientation Inventory) featuring fourteen scales. The studies deal mostly with concurrent validity, relability, faking, and, one or two, with use in the classroom.

HUMANIZED CURRICULUM

Most of the innovations along curriculum development lines use a non-Skinnerian theory of the nature of man. Typical are GILCHRIST and ROBERTS' 'Curriculum Development and Humanized Systems Approach'. They bring together the writings of many authors and articulate structural and organizational features of a humanizing curriculum. The modality of their approach is persuasively characterized by such terms as 'Authenticity', 'Communications', 'Collaborations', 'Leadership', 'Flexibility' and 'Inquiry'. All driving forces and provisions of facilities are for the self-enhancement of the learner. There is total participation and feedback of all concerned especially of studend and teacher. The model is circular rather than linear or hierarchial. The basic role of the teacher is to orchestrate the students' total growth toward self-actualization. The emphasis is upon feeling, intuition, sensing, and thinking. Other decisive dimensions of the learner are 'Awareness-Knowing', 'Accommodation-Understanding', 'Internalization-Assimilation', and 'Action-Involvment'.

The basic premises in conceptualization are derived and ingeniously integrated from many authors : MASLOW, ZIEGLER, MCGREGOR, ROGERS, ERICKSON, PIAGET, HAVIGHURST, and GOVAN.

All processes are optimally humanized and integrated. Schooling seems to become education. The humanized approach governs all subsidiary processes such as research, evaluation, accountability, management, budgeting, and resource utilization. Although some of these processes lead toward hard data, GILCHRIST and ROBERTS have no objection to their use. The questions which consistently must be answered are 'What character of man does your particular technology support ?' ; 'What kind of man is envisioned by the makers of instructional materials and hardware used ?'

It is interesting to note that most reformers especially those interested in humane and affective development are skeptical of submitting to hard data validation. Preferred is the immediate, informal response in the form of soft data. To collect hard data seems to be indecent. Ambient conditions seem very important such as voluntary participlation, imput on the part of members of workshops, non-threatening processes, practical involvement, interaction with fellow teachers, personalized adaptation, and administrative support.

The usual development and training is supported by guidelines, workbooks, manuals, check lists, films, cassettes, cartridges, tapes, kits, workshops, and similar items.

EVALUATION

One sector in education which has burst wide open with innovative efforts is evaluation in contrast to measurement. More than a score of models, each one with a distinctive name, are in the field. Beginning in the thirties with the accreditation model, Ralph TYLER's objectives related-performance, a long list has evolved to the present day. WORTHEN & SANDERS in 1973 presented a detailed account and tabulation of components of the following evaluation models : STAKE, SCRIVEN, PROVUS, HAMMOND, STUFFLEBEAM, AIKEN, ACCREDITATION, and TYLER. I am sure many more could be named, such as METFESSEL & MICHAEL, REHWOLD. There are about as many evaluation models as there are innovative programs. To these models one must add the innumerous check lists and guidelines developed by government agencies and commercial evaluation companies.

Scrutinizing the various models it becomes quite obvious that there is considerable commonality in terms of components. The fact that little phenomenological analysis preceded the constructs led to the ridiculous diversities that exist at present. A general model could easily be constructed by answering such questions as 'What is evaluated ?' ; 'Who does the evaluation ?' ; 'What processes are involved ?' ; 'What are the internal and external conditions involved ?' ; 'What standards and criteria are used ?' ; 'What is the intended network of judgments to be arrived at ?' ; 'What communications are anticipated ?' ; 'What audiences ?' ; 'What actions are to be recommended ?' ; 'In school and community contexts is the process as a whole embedded in ?' ; 'What organizational structures will be used ?' ; 'How much of a budget ?'

There are other noteworthy developments in the sector of evaluation. To name just a few : (1) the great undertaking of The National Assessment of Educational Progress (NAEP), at four age levels with new formats of tests, reporting the status of young people across the nation and the curriculum, (2) similar assessments made by various states, (3) development of criterion-referenced and mastery tests, has brought a new taxonomy of test construction : norm-referenced tests, criterion-referenced tests, objectives-referenced tests, and domain-referenced tests, (4) the development of 10,000's of behavioral objectives ; presently somewhat declining and being replaced by criterion-referenced tests, (5) competency-based evaluations and assessments for students and teachers in many states and institutions, but also presently on the decline.

Time does not permit one to dwell on more innovative programs and changes. They are too many in number. VAN HADEN with great love of labor has described forty major innovations in terms of content, method, place, author and evaluation. There are other summaries readily available through ERIC. Several authors have presented detailed strategies, tactics, and orientation for engineering changes in schools and institutions. These include MORPHET and HAVELOCK.

ACROSS THE RESEARCH SCENE

In the next several sections it is proposed to scan across the arsenal of research techniques and methodologies. Critical reviews as they have applied in a great variety of studies, reports and investigations reveal several impressions. The quality of research varies widely. Appraisal of the quality of research has resulted in very disappointing findings since only one or two studies out of a hundred dissertations and not more than seven to a dozen reports out of a 1,000 meet top level quality. This has led to the development of good research criteria, check lists, and guidelines by various authors to enhance the quality of research.

The modality and sophistication of studies vary from very simple and amateurish formats to complex and formidable undertakings. It is good consolation that many research studies and reports never see the light of day, but gather dust in file cases and on shelves. This may change rapidly since ERIC is now classifying unpublished material.

Perhaps the most disturbing impression is that very little research finds its way into the classroom or changes practice in schools. There is a great gap between the researcher and the practitioner. Translations of research findings for classroom and administrative use are rare and not readilly available in sufficient effective ways.

Multiple staff research having increased greatly proceeds through several phases mostly guided by textbook recommendations: (1) awareness of a problem situation, a glaring defect, scandalous conditions, all of which may vary in a hundred and one ways from situation to situation. (2) Request and resolution to do something about such a condition, to make improvements. (3) Establish and localize responsibility, appoint a coordinator and working committee. (4) Solicit suggestions from people in the know, staff members, administrators, community leaders. Use checklists, questionnaires, panels, and committee meetings. (5) Make a search of the literature regarding the particular problem. What have other people said and done ? (6) Study best practicees in comparison with poorer ones, and list alternatives. (7) Have specialists and recognized researchers answer relevant questions. (8) Prepare a report for action and implementation. (9) Sell the action to key people and relevant audiences. (10) After a while institute evaluation and assessment of the new program. If the staff is process-minded, changes will be made anywhere along the line. If summative-minded, a final document is prepared.

CHOICE METHODOLOGIES

Out of the many techniques and methods found in the arsenal, a few will be selected for further comment : (1) The problem of instrument construction. Instruments of one sort or another are used in most research studies. Of course, there is much take over from previous work and adaptation of suggestions found in the literature. Sometimes this saves labor in refinement, item analysis, and other determinations of reliability and validity. Good instruments have many dimensions of quality which the originator must meet if he wants to be successful. Hoepfner *et al.* used thirty-nine criteria for evaluating 11,027 tests covering grades 7-12. A more recent study by Shanie and Petrosko telescope the thirty-nine into twenty-five by a sophisticated Guttman facet analysis.

Generally speaking, the instruments suffer from lack of definition and clarification of major and minor concepts involved. This becomes a weak link in the chain of research steps which cannot be recovered by analysis however sophisticated.

(2) Research techniques which are heavily used and which are a choice tool are in a lot usually referred to as multivariate analysis. Tatsuoka presents various technical uses, advances and applications for step-wise multiple regression, canonical correlation, clustering, multiple comparisons, strengths and relationships, repeated measures, path analysis, variance and co-variance analysis, and discriminant analysis. Noteworthy are extensions of canonical correlation analysis to include more than two sets of variables, canonical structure analysis, measures of redundancy, and Finn's multivariate variance analysis.

(3) Another top tool available, but not widely used, is the methodology of multiple factor analysis. Merrifield has presented a summary of developments since 1970 : treatises, computer programs, crucial features, variation of methodology, refinements, open problems, and a review of outstanding applications. It is a powerful tool in reducing the number of variables and observations or in confirming and validating constructs and instruments. Unfortunately, it is not used widely enough where it is most applicable. In 2,762 tests for grades 7 and 8 only six had been validated by factor analysis.

(4) Other analytical approaches in evaluating studies, programs, innovations especially in determining the effects of such undertakings have been presented and are critically analyzed by Pedhazar. He points out some of the specific difficulties, puzzles and preferred conditions of use, such as the entry of variables, b or *beta* regression coefficients, non-linearity, non-additivity, co-linearity. The recurring judgment is that much research on the effects of programs is without adequate theory and sophistication. Findings are non-interpretable and often lack reliability and validity. Again, it must be stated that granted good data, methods used cannot answer questions which do not conform to theoretical formulations.

(5) One of the most recent aids in research especially where the collection of mass data is an important part of the process consists in the development of multiple matrix sampling. Appropriate use of this methodolgy makes it possible to estimate parameters of popula-

tions of examinees, of items, and of their interrelationships by a small fraction of the usual amount of data. There are savings in time and material. SHOEMAKER and others have furnished statistical formulations and computer programs. Unfortunately, people in education are still mistrusting the process of sampling in any form including matrix sampling. Perhaps the constraints of budgetary monies will force them to use this technique.

With the avalanche of criterion-referenced and mastery tests, new statistical problems have arisen. Classical formulations for the study of reliability and validity have to find new formulations and expressions. SUBKOVIAK has furnished such formulations including the determination of cut off scores, length of tests, and other indices. Thus far, none of these new statistics have been established as most appropriate.

Two additional developments can be considered as breakthroughs in the field of testing and measurement. While presently little known and little used, these may eventually replace the classical approaches to tests and testing. These two new methodologies are known as the Rasch Model and 'Tailored Testing'. Both are key issues in the 'latent trait models' development.

WHITE & DAVIS, also URRY present some of the statistical and psychometric problems as well as several illustrative applications of these two techniques. The Rasch Model approach provides measures invariant of items and populations, thus becoming equivalent to an absolute yardstick.

'Tailored Testing' promises to replace paper and pencil testing by the use of audio and video computer display terminals using very few items say 10 to 20, at a predetermined reliability, or, standard error estimates to determine a person's abilities. The costs will be less than that of conventional testing methods.

Presently, the United States Civil Service Commission is the most important user of 'Tailored Testing'.

The impact is mind-boggling. Banks and networks of terminals will be established. Test scores will be available in minutes. Immediate comparative determination of fitness for various occupations, and counseling, and guidance will be instantly coupled features. ORWELL's brave new world of 1984 will arrive a half decade earlier.

IMPEDIMENTS TO RESEARCH

For a deeper appreciation of the American educational research scene, it will be helpful to review some of the factors and forces that hinder or promote research developments. Research activities, as we understand them today, have developed since the turn of this century. They reached their golden period in the late fifties, and during the sixties and in the early seventies. A negative acceleration seems beginning at the present time. The biggest boost to research came through the Federal Government during the late fifties when millions of dollars were pumped into school systems for improvement and 'equal opportunity'.

The struggle to reach this grand level of support was as difficult as to obtain free public education in the early nineteenth century. Some of the impediments and hindrances as they are observed today will be briefly reviewed and highlighted.

One of the most frustrating conditions is that research has not succeeded in changing processes in the classroom commensurate with the tremendous input efforts. Most innovations, reform programs, and changes still do not derive from research efforts, but from the mandated corrections of defective conditions in the schools. Another source of change is the inspiration of devoted missionaries and practitioners in the field. Further, changes in educational programs come from scholars and authorities, but not from researchers. The most dramatic evidence for this are the various installations of new curricula in the post-Sputnik era. Specialists and authorities in mathematics, science, and biology became the 'be-all' and 'end-all' of the new curricula. Curriculum research and evaluation came later.

It is interesting to note that many research findings in education are much more readily accepted by other professions, by business and industry, than they are by educators themselves. Perhaps their applications and their payoffs are more visible than those in education. This is certainly true of the military, Civil Service, and by personnel services and training in business and industry.

A further frustration that pervades the research scene is the lack of sophistication. Much of the research is still through single investigators (especially dissertations) rather than through groups and teams and institutions or centers dedicated to particular problems of a larger umbrella of problems.

The rapid enlargement of staffs pushed into research and assessment work with the increase of Federal monies have allowed many marginally-qualified persons to assume research duties and responsibilities. The depths of career training for many of them was missing and the technical 'know-how' had to be picked up by on-the-job learning. The untutored thinking showed up in many fallacious conclusions, for example, not recognizing that statistical and associative relationships are not *per se* cause and effect relationships. Some of these are easily illustrated by such recommendations as that life income depends on the amount of schooling completed, that if one has only eight years of learning or less, life earnings will be approximately $ 28,000, but that if one has five or more years of higher education one will earn $ 825,000 in a working career.

The most ridiculous consequence of mistaking stochastic relations for casual relations is the interpretation of the finding that black children do better in 'white' schools than in all 'black' schools as presented in the famous COLEMAN report. It completely upset the American public and school system by mandating the concept of busing in order to raise the achievement level of black students. This has resulted in the farce extent, for instance, in the Detroit Public School system where approximately 25,000 black children are bussed daily from one black school to another because a Federal judge so ordered. As a result, hundreds of thousands of dollars were spent to purchase hundreds of busses which stand idle most of the day after the initial transfer of students and tie up a driver and helper to help move the children.

There are other situations where lack of sophistication confounds research findings and interpretations, e.g., the non-recognition of the regression effect which should have been partialled out of the gain of children in the Head Start program. These children had no place to go but up since they were at bottom in educational and social development initially.

Most research studies do not recognize the four differences : (1) Differences between people, traditionally called *individual* differences ; (2) Differences within people, usually called *trait* differences ; (3) Differences in *rate* of learning and development ; (4) Differences in vocational and life *aspiration*. Most gains and improvements are confounded with these basic differences.

The most agonizing conditions that have developed in the last few years are those of control and regulation. These are times that try men's souls in terms of legal rulings from Supreme Court to local court decisions affecting every phase of the educational process.

Basic educational decisions have shifted from school people to courts, judges and lawyers, virtually none of whom know research or professional education or the learning process. Suddenly, every one is an educational expert telling schools and researchers what and what not to do. The result, of course, is chaos and paralysis of action. The community is among the hardest hit. The glory of science and technology seems to have come to an end. Everyone who ever sat in a classroom now feels eminently qualified to tell the teacher how to teach or the researcher of what has to be investigated. It is as if every person in America were a Ralph NADER telling school people, including the researcher, what the product should be and is.

Students, parents, special interest groups, ethnic and cultural minorities sue at the drop of a hat, court decisions become warp and woof of the educational process. Research findings are either ignored or no longer believed since a judge has ruled otherwise. Dispassionate reporting or analysis or policy-making is no longer possible without paying due respect to the judicial acts and decisions or wishes of special interest groups.

With the funding from Federal, State and local agencies came mandated reporting of progress and expenditures. That phase of project and program activity assumed such magnitude that a whole new bureaucracy sprang up to handle it. Change and innovative personnel now spends much valuable time, that should be given over to more rewarding tasks, with filling out reams of minutiae in questionnaires, progress reports, schedules and allied red tape that when forwarded to governmental agencies merely serve to keep clerks or officials busy rehashing them without clear purpose toward improving schools.

With thousands of projects suddenly available, there was a corresponding shortage of trained research personnel. Top researchers preferred to continue with their own programs, usually in University or school system research positions. Consequently, hundreds of non-researchers lacking the necessary background in the field were suddenly pressed into service, and the whole process suffered as second-rate personnel came up with third-rate research studies. The AERA-membership tripled.

Much lack of understanding of research is also found in the general teaching profession and among administrative personnel. Those on the front line in the classroom and school offices are ordinarily so busy that they have little time to read the professional journals that document research findings so that most of this valuable material is read only by other researchers, and this rarely filters down into the classroom. Thus, research has little or no impact upon education and merely becomes research for the sake of research. Again, individual teachers must be convinced to try the products of research or to drop those practices that research shows to be inefficient. Training institutions will have to assume more responsibility to promote training in the competency of research consumership as welll as in career training of competent researchers.

A very curious phenomenon that has arisen in the world of research is the problem of cheating, massaging data, bending designs in the direction of preferred answers. In part this has been brought on by the necessity of being financially refunded by a governmental agency so results are tailored to fit expectations. Researchers in the groves of academe have been known to plagiarize and manipulate data so as to achieve degrees or else to obtain whatever data that can be published in scholarly journals since the 'publish or perish' doctrine permeates American universities ; promotions are often based upon the number of articles published. Recent examples of this are, for example, charges made against the work of Sir Cyril BURT who is supposed to have doctored results on I.Q. inheritance ; another case is Robert GULLIT at a Max Planck Institute.

A survey conducted by the *New Scientist* magazine among 200 respondents reported 184 cases of intentionally biased research in 75 different research areas. Most of the reports indicated firsthand knowledge of fabricating, altering or misrepresenting data.

A more subtle impediment in educational research in exploration of the widespread dissatisfaction with schools and schooling, is attributed in part to the typical Western rational research pattern symbolized by RDDE (Research, Development, Diffusion, Evaluation). While this model has been very successful in business, industry, and the military, its widespread application in education is questioned by GOODLAD, who recommends replacement by another model. He suggests DDAE (Dialogue, Decision, Action, Evaluation). GOODLAD and his associates arrived at this 'responsive' model largely experientially through working with a group of twenty cooperating schools in California.

Schools seem to live an independent existence, a sub-culture resistant to change. However, Goodlad does not forsee spectacular changes or improvements from the new pattern. Fault is also with the fact that schools are overburdened with too many responsibilities, and, moreover, handle children less than seven per cent of their lives up to age thirteen and less than 8.6 per cent up to age seventeen, while TV occupies more than 9 per cent of the daily lives of children.

New research connects the modality of rational thinking in the Western world to the dominance of the left side of the brain. Penfield and Jaynes have advanced in their split-brain research and bicameral mind that the left side of the brain has specialized in cognitive, speech, and rational processes while the right side is mediating affective, and creative activities in man. Both plead for a rediscovery of the activities allocated to the right hemisphere. This could have implications for acknowledging more definitively humane aspects of living. Schools which are geared almost exclusively to cognitive thinking largely ignore the affective domain activities. Man has subdued and forgotten his vital being in favor of sets of conditioned response patterns and much of educational research is in the wrong mold, but 'monkey see-monkey do' ! Existentialists have a message !

An even more serious shortcoming in the modality of the research process is the charge that most of our research has no true ecological changes as its consequences, but re-acknowledges the *status quo*. In about twenty propositions Bronfenbrenner defines the nature and structure of an ecological experiment in education. He finds the conventional experiment restrictive and, where environmentally oriented, preserving the *status quo*. True ecological experiment should provide innovative changes and the restructuring of institutional and organizational situations and policies.

Perhaps the most recent apprehensive cloud on the horizon of the research scene is the drastic reduction of funds for education. This, in turn, will impinge upon research for this type of activity is among the first to go where monies are cut. About one half per cent of educational budgets are spent for research and development (R & D). This is little in comparison with monies spent for business, industry, health, and agriculture where the figures run from four to as high as twelve per cent.

Big city school systems are in financial sraits, deeply in the 'red', with more than half of millage requests turned down by local voters who rebel against the property form of taxation, The nation's top research center, the National Institute of Education (NIE), obtained only half of its budget requests and had no increases voted by Congress within past years. The national legislature seems generous in other fields such as compensatory education which receives seventy million dollars per year or with the U.S. Labor Department which obtains 4.5 billions for comprehensive employment training. If a wider definition of research is taken such as KPU (Knowledge, Production and Utilization) the country's research expenditures average between 500 and 600 millions. Private foundations add about 60 millions to this total. Contributions made by school districts and state departments of education must be added to this sum. The National Science Foundation estimates that all research and development spending reached 38.1 billions in 1976 which is 8 per cent more than 1975. All Federal funds may have come to 23.5 billions, 61 per cent for development, 11 per cent for basic research, and 23 per cent for applied research.

Not being convinced of the value of research, Congress has mandated that the National Institute of Education undertake short term studies of the effectiveness of funded programs, also study violence and vandalism in schools and the status of vocational education. Long term basic research has been placed on a waiting list.

Another handicapping feature for the research community is the lockstep in dissemination. Journal publications in education started in the early 19th century and now number into the eight hundreds (800). Unfortunately it takes more than two years to get a research study published. This added to the developmental time results in almost a half decade before research results reach a wider audience even then restricted to the research community and not the local educational practitioner. About 60 per cent of the educational research journals are published heterogeneously (usually only one or two articles per issue are regularly read by subscribers) while 40 per cent are thematic. These formats are extremely clumsy and should be replaced by unitary reprint type of publications under coded clusters of descriptors such as found in the ERIC Thesaurus. Some attempts of this sort are already extant in other fields. An example is *Ascatopics* published by the Institute for Scientific Information in Philadelphia offering a weekly service that searches the complete editorial content of 3700 of the world's leading professional journals, covering 492 topics in 9 subject areas relevant to the reader's work. A similar type of publication particularly in the form of loose-leaf units is enjoyed by many other professions such as law and medicine. To some extent the delay in publication has been ameliorated by the listing through ERIC of unpublished reports and making them available through duplication services.

Returning again to the conference theme of self-realization through education, an additional apprehension must be expressed, namely, that the constant dangling and promise of Paradisian salvation in self-realization can become dangerous. The mystical and cultist forms of this thrust makes self-realization a problem in itself. When expectations are not realized, frustrations set in and in extreme cases may lead to psychosomatic discorders and other bizarre behaviors. There is no question that this haranguing takes place and feeds well over 600 cults in the United States alone. Somethimes these are nothing more than outright but unfortunately legalized frauds. People and organizations that make such metaphoric promises of self-realization through participation in rituals of the cult, whatever it may be, should be held responsible for their claims. They should be willing to give behavioral proof of such self-actualization. To merely answer that 'the divine voice rings out and is understood by those who want to understand it' is not enough.

CONDUCIVENESS TO RESEARCH

The various impediments can equally be offset with positive conditions. Usually these are given less attention than the negative factors. Researchers have good as the do today in America. Through the use of a bibliographical computerized literature search, utilizing the ERIC system, documentary material is now instantaneously available that formerly took weeks, months and even years of painstaking and laborious library work.

Again, the use of computers has reduced data analysis formerly requiring years of labor to minutes and seconds. Analytical work can be accomplished through packaged computer programs such as SPSS and scores of others. Factor analyzing that took a THURSTONE or a CATTELL a year of more of tedious statistical labor can now be done by a computer in one of two minutes.

The image of the single scholar sitting in the library carrel and literally perspiring over his research has been replaced by teams of reseachers working in laboratories and research centers producing investigations large in scope and better in quality. There are 17 Regional Laboratories financed by the Federal Government, each ordinarily working on an exclusive cluster of problems.

Practically for every phase of scientific work the researcher may draw on general and specialized texts and treatises, check lists, guidelines, models, and similar references for assistance in the quality and technicalities of studies.

In addition, there are a great variety of useful indexing publications readily available, including catalogues and listings of useful material, kits, and packages, in ready-made products for both researcher and practitioner. For example, the NIE Catalogue of Education Products in two volumes of over 1600 pages lists in thirteen categories some 660 products costing the Federal Government over $ 100,000,000. The Center of the Study of Evaluation at the UCLA has published in three tabular Monographs, characteristics of 11,027 tests used in grades 7 - 12. ERIC has also a specialized center for tests.

The Far Western Laboratory for Educational Research and Development has issued a catalogue of over 100 educational programs that work successfully and to which the researcher may turn for models.

It is estimated that there are over 500.000 educational products commercially available to school people, many of them the result of prior research. These include such necessary items as textbooks, workbooks, and diverse curriculum materials. The days of Mark Hopkins on one end of the log and the student on the other seem to have improved remarkably by the abundance of all of these aids.

Another development enhancing education and the direction of long range research is the availability of new techniques and methodologies to forecast future conditions. This approach is called *futurism* or *futurology*. Joseph enumerates more than a dozen of such techniques including the following: Trend extrapolation, Delphi, Scenario, Matrix, Relevance tree, and contextual mapping, Simulation, Monte Carlo, Morphological, Alternative future, Bayesian statistics, Force field analysis, Markov chain, and Precursor.

Enduring Effects of Research and Innovations

Concluding, the question seems relevant as to what some of the enduring effects of research and innovations in education are. Various answers range from expressions of disappointment and dissatisfaction to gratification and adulation. The balance seems to tip towards the negative side. The money providers are most unhappy. Many members of the U.S. Congress seem to think that the results of educational research make very little difference in educational affairs. They would rather have their money for immediate corrections of the intolerable problems that schools have to live with. However, there are always the optimists and missionaries with their undying hopes for the future. America seems between Scylla and Charybdis. Is one to believe that, except for correcting certain conditions, the limit for improvement in education has been reached, that we are sliding on the plateau end of the growth curve, or that some day we will find that Archimedian leverage that will lift man to new heights of self-potentiality.

Some of the devastating conclusions of the failures of innovative programs come from Project Longstep involving some 30,000 students, 15,000 teachers in 80 schools in 13 districts in nine states. The assessment of the projects was conducted by the American Institutes of Research for the U.S. Office of Education. The programs covered such innovative practices as team teaching, multi-media emphasis, unique school design, use of paraprofessionals, variations in scheduling, teacher-developed materials, independent study arrangements, and student selection of materials. Most of these programs had little or no effect in improving the educational status. They did not produce more substantial gain than found in traditional student achievement. Exceptions were found in reading and the language arts when the amount of class time per day was increased in these subjects especially in the early elementary grades. The reasons given for these negative findings included differences in teacher involvement, in student motivation, in sensitivity of instruments, amount of individualization and innovation. MAYESKE in reviewing the findings for the Office of Education expressed disappointment and speculated that this might fan a movement back to *basics*. This study demolishes the idea that extra money is a panacea for all the ills of education. As a matter of fact, many of the newer innovative trends covered by this survey already have been abandoned as too costly. Educators, parents and legislators must know that innovations themselves, will not cure the ills of education world-wide.

On the other side of the coin, however, there are positive findings. JENNINGS and NATHAN in discussing the beneficial effects of experimental programs, listed the famous Eight-Year Study, alternative schools in the seventies, the success of non-high school graduates, the poor predictability of scores on academic tests relating to later success in life (most Phi Beta Kappa graduates do not make any significant contributions to the improvement of their communities a decade after college graduation).

GEPHART's PDK Panel nominating the most significant educational research contributions of the past ten years listed some of the following : BLOOM's *Stability and Change in Human Characteristics*, 1965 ; FLANAGAN *et al., The American High School Student*, 1964-76 ; GAGNE's *Conditions of Learning*, 1965 ; KOHLBERG *et al., Moral Development and Moral Education*, 1971 ; BLOOM, KRATHWOHL, *et al., Taxonomy of Educational Objectives*, 1964 ; TAYLOR *et al.*, *Scientific Creativity,* 1963 ; FLANDERS *et al., The Role of the Teacher in the Classroom,* 1963 ; GLASSER's *Schools Without Failure,* 1969 ; *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development,* 1968 ; COLEMAN, *et al., Equality of Educational Opportunity,* 1966 ; JENCK's, *Inequality,* 1972 ; JENSEN's *How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement,* 1968-1969 ; CULBERTSON *et al., Preparing Educational Leadership for the Seventies,* 1969 ; SUPPES, *Computer-Assisted Instruction,* 1969.

OUTLOOK AND HOPE FOR A SCIENCE OF EDUCATION

As a postscript let me express my personal sentiments and hopes for the more rapid making of an independent science of education. The great efforts that man has made to make himself are still handicapped by many insidious forces which seldom work for his own benefit. Everywhere education seems to be in the clutches of economics, politics, religion, race, and many other axiological conditions. If man cannot transgress beyond these bondages, his making will remain in Promethean chains.

Recent writings concerning the status of the science of education are disappointing. Broudy reviewing progress in the field since John DEWEY does not see any improvement beyond the foundationalist's point of view. While he is willing to accept modern technology in education, he rejects the fantastic success of the research and dissemination pattern found, for example, in American agriculture.

PIAGET's writings, as presented by McKENNA, seem more virile especially in strongly chiding the educational profession itself for not having overcome its obstacles in arriving at a more scientific status of its field. He seems to prefer developments in medicine as a model for education.

Four brief articles on the philosophy of educational science in *Viewpoints* make more technical contributions by Authors MACCIA, POPPE, AIMS, and WILLIAMS. Unfortunately, education is identified as teaching and learning with such native descriptors as teacher, curriculum, learner and environment. A unique content, methodology, or body of accumulated knowledge of a science of education is not recognized.

In my own reflection I submit the impression that education must go beyond a psychologistic viewpoint of man, more in the direction of a person-being, as in PFÄNDER's phenomenological study projects, or, as in BINDER's medical and anthropological development.

Education would aim at progressive personalization of man. In 'man' making 'man' into 'man' for the sake of 'man', the explication and definition of the third and fourth 'man' can never reach finite closure.

Selected Tabulation of Research and Methodologies

Author	Topic	Research Methodologies Used
1. Sherman, Vivian	Self-Understanding	Questionnaire Survey of Student attitudes / interests
2. Massarik, Fred	Eval. of Sensitivity Training Model	STIM : Inter-personal and intra-personal matrices (organizational, family and friendship relationship patterns)
3. Miller, Harry	Adults in Education Participation	Force field analysis / Lewin / Maslow's need hierarchy
4. Backman, Jerald	Adolescent BOYS-Growth and Change	Longitudinal / Interviews / Questionnaires / Test Batteries
5. Bullock, H. A.	Dropouts : Urban Negro Boys	Prediction. Records : Documentary school attendance records, grades, participation in school activities
6. Durham, Lewis	Bib of research re. Human Relations, T-Grouping, Self Concept	Annotated bibliography
7.	Rural Youth – Aspirations Attitudes	Survey / Interviews
8. Grotberg, Edith	Review of Research & Demonstration Projects	Categorization by sub-pop characteristics, language, cognitive & achievement behavior
9. Harman, Willis	Belief Systems / Res. findings / Policy	Relational / philosophical / logical analysis
10. Strevell, Wallace	Eval. Rationales	Discussionary, model building
11. Barafsky, R. B.	Group Experience / therapeutic dialogue	Developmental / Analysis of Structure Dialogue of group
12. Dreyer, Philip	American Indian Students	Measurement via Phenomenal Self Instrument, Semantic Differential Inventory

Author	Topic	Research Methodologies Used
13. Howard, Lawrence	Barrier Employability of Non-whites	Attitude measurement
14. Levine, Daniel	Attitudes of Black High School Students	Attitude measurement / (longitudinal) follow-up study
15. Dunwell, Robert	Assessment of Informal Factors	Demographic Analysis
16. Paxton, S. G.	Indian Adolescent Self-Concept	Q-Technique Methodology
17. Stanwyk, D. J.	Self-Concept Children	Factor Analysis Harris Self-Concept Scale
18. Kilbane, M. T.	High School Students Compensatory Programs	Survey of Opinion ; Attitude Assessment
19. Baca, J. D.	Perceptions of Mexican-American Students / Teachers	Cultural Awareness Questionnaire
20. Sedlacek, Wm.	Predicting Success of Black Students in Higher Education	Multiple R's (Correlational Analyses)
21. Cordova, Joe	English Proficiency / Behavioral Change Spanish Speaking Children	Experimental Control / Pre-Post
22. Geisinger, R. W.	Alternative Strategies	Quality Assessment of Schools ; Construct Validation
23. Stabler, J. R.	Children's Perceptions Re : *Head Start*	Naturalistic Setting ; Spontaneous Reaction
24. Dieterly, D.	Organizational Environment / Power and Climate	Laboratory Setting ; 2 × 2 × 3 Factorial Design
25. Gordon, Chad.	Self-Conceptions Race, Family and Adolescent Achievement	Multiple Control Cross-Tabulations ; Graphs ; Path Analysis
26. Benning, Marilyn	American Indian Social Movements	Interaction Models ; Questionnaires

Author	Topic	Research Methodologies Used
27. Kohler, P. T.	Open and Traditional Education / Self-Concept in Children	Sear's Self-Concept Inventory ; Walberg-Thomas Scales Re : School Openess
28. Krenkel, N.	Ethnic Groups ; Self-Concept	Semantic Differential Scale
29. Smith, M. S.	Portuguese Enclaves	Identity Profiles
30. Bepner, Ethel	Self-Image Compensatory Education	Self-Esteem Inventories
31. Taylor, James	Quality of Working Life	Bibliography ; Tables ; Profiling
32. Walther, R. H.	Training Professionals	Questionnaire : JAIM (Job Analysis and Interest Measurement)
33. McNelly, F. W.	Self-Concept : (Childhood)	Review of Research : Coopersmith Schedule
34. Livesley, W. J.	Person Perception	Textbook – Content Analysis
35. West, Charles	Self-Concept / Achievement	Review of Research Including – Correlational Analysis Anova ; Mean Differences, Discrepency Studies
36. Cosby, A. G.	Occupational Selection	Cumulative Model ; Six Component Typologies
37. Murphy, Norman	Remedial Education / Post-Secondary Students	Demography and Prediction
38. Barder, Lucy	Pre-School Self-Regard	Seven Self-Regard Scales
39. Damico, Sandra	Peer Clique	Questionnaire ; Interview ; Observation ; Ohio Social Acceptance Scales ; Battle Attitude Scale
40. Bellwig, Carl	Teacher Evaluation	Predictor Variables Isolated
41. Berry, G. L.	TV / Children and Risk-Taking	Frequency of Pro-Social Measures
42. Weiss, David	Counseling-Research	Alpha Factor Analysis ; Factor Analysis ; Analysis of Q Correlation Matrices ; Ipsativity and Factor Analysis
43. Wright, Logan	Mental Health	Behavior Scale

Author	Topic	Research Methodologies Used
44. Spears, W. D.		Mean Squared Distances in Semantic Space
45. Lewis, Tony	Adolescent Sub-Normal Boys Self-Concept	Self-Concept Analysis
46. Kraut, R.	Social Labeling	Analogies
47. Gecas, V.	Migrant and Settled Mexican Americans	Self-Evaluation
48. Scheier, M.	Self-Awareness / Aggression	
49. Landry, R.	Self-Concept (Pre-School)	
50. Rychlak, J.	Personal Adjustment	Experimental Design
51. Degrace, G.	Anxiety / Actualization	
52. Thompson, B.	Self-Concept (Secondary)	Self-Evaluation Process
53. Lepcourt, H.	Self-Awareness	Locus of Control and Field Dependence
54. Stern, G.	Aversiveness	Rotter's Locus of Control Scale
55. Goldman, J.	Self-Actualization and Volunteering	Construct Validity of Personal Orientation Inventory
56. Poveda, Tony	Reputation / Adolescent Girls	
57. Benjafield, Jr.	Assimilative Projection	Projection / Frequency
58. Olczak, Paul	Self-Actualization and Psycho-Social Maturity	
59. Sharp, Michael	Aerobic / Active / Physical Fitness, and Personality Traits	M.M.P.I. / Correlation Study
60. Johnson, Barry	Locus of Control Orientation	TAT Cards
61. Davis, D.	Self Awareness	Analysis of Linguistics
62. Rizzo, J.	Self-Actualization / Critical Experience	POI Teacher Ratings

SELECTED REFERENCES IN ORDER OF CITATION

TUKEY'S QUOTATION FROM PEDHAZUR, RRE, #3, 1975.

DESCARTES, René, *Discourse on Method,* Random House, *The World's Great Thinkers.*

SJÖSTRAND, Wilhelm, *Freedom and Equality* 1973.

GALE, raymond, *Who Are You ?,* 1974.

LOWRY, Richard J., *Dominance, Self-Esteem, Self-Actualization: Germinal Papers of A. H. Maslow,* 1973.

DORSEY, John M., *Psychology of Ethics,* 1974.

EDUCATIONAL POLICIES COMMISSION, *The Purpose of Education,* 1938.

REITZ, Wm, 'Higher Mental Process', *Encyclopedia of Educational Research,* 1950.

AIKIN, Wilford, *Story of the Eight-Year Study,* 1942.

IRWIN, James Ross, *A Ghetto Principal Speaks Out,* 1973.

HARSON, Anita J., *A Taxonomy of the Psychomotor Domain,* 1972.

SHAVELSON, R. M., *et. al., Self-Concept: Validation of Conduct Interpretations,* RER (46) (3) Sum. 1976.

FARRAH, Milchus, Reitz, *Self-Concept and Motivation Inventory (SCAMIN),* 1968.

WILDEMUTH, Barbara W., *ERIC Clearinghouse on Tests,* etc., Princeton, 1977.

GILCHREST, R. S. & ROBERTS, B. R., *Curriculum Development – A Humanized Systems Approach,* P.D.K., 1974.

NO. 2, Monographs on Evaluation in Education & *A Procedural Guide for Validating Achievement in Educational Projects.* USOE, 1976.

WORTHEN, B. R. & SANDERS, J. R., *Educational Evaluation: Theory and Practice,* 1973.

REHWOLD, Bruce: In Gilchrest and Roberts.

METFESSEL, N. S., *et. al., A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of the Effectiveness of School Programs,* EPM, 1967.

National Assessment of Educational Progress, Education Commission of States, Denver, Colorado.

For Example: *Michigan Educational Assessment Program,* Michigan Department of Education.

KLEIN, S. P., *et. al., Issues and Precedures in the Development of Criterion Referenced Tests, ERIC Clearinghouse on Tests,* 1973.

POPHAM, W. J., *Behavioral Objectives Exchange*, UCLA.

VAN HADEN, H. L., *et al.*, *Educational Inonvator's Guide*, 1974.

CHIN, R. & DOWNEY, L., *Changing Change: Innovating a Discipline in Second Handbook of Research on Teaching*, 1973.

HAVELOCK, R. G., *A Guide to Innovation in Education*, 1970.

Priorities for the Seventies, Detroit Public Schools, 1971.

Superintendent's Committee in Achievement, Detroit Public Schools, 1973.

Center for the Study of Evaluation, UCLA, 1970, 1971, 1974.

SHANI, E. & PETROSKO, J. M., *Structural Components Derived From Evaluating Standardized Tests*, JEM, Winter, 1976.

TATSUOKA, M. M., *Multivariate Analysis in Educational Research*, RRE, #1, 1973.

MERRIFIELD, P. R., *Factor Analysis in Educational Research*, RRE, #2, 1974.

PEDHAZUR, E. J., *Analytic Methods in Studies of Educational Effects*, RRE, #3, 1975.

SHOEMAKER, David M., *Principles and Procedures of Multiple Matrix Sampling*, 1973.

SUBKOVIAK, M. J., *Estimating Reliability from a Single Administration of a Mastery Test*, JEM, Winter, 1970.

WHITELY, S. E. & DAVIS, R. V., *The Nature of Objective with the Rasch Model*, JEM (11) (3), Fall, 1974.

WRIGHT, Benjamin D., *Solving Measurement Problems with the Rasch Model*, JEM (14) (2), Summer, 1977.

URRY, Vern N., *Tailored Testing, etc.*, JEM (14) (2), Summer, 1977.

National Defense Act of 1958; Elementary and Secondary School Act, 1965, 1968, 1970, etc.

COLEMAN, James S., *et. al.*, *Equality of Educational Opportuniy*, 1966.

Family Educational Rights and Privacy Act, 1974.

Civil Rights Act of 1964.

GOODLAD, John I., *The Uses of Alternative Theories of Educational Change*, PDK, 1975.

SAMPLES, Bob, *Mind Cycles and Learning*, PDK, May, 1977.

JAYNES, Julian, *The Origin of the Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*, 1977 [Time, 3/14/77].

BRONFENBRENNER, Urie, *The Experimental Ecology of Education*, E.R., October, 1976.

132

Berry, Mary, *Educational Research and the Tension Between Politics and Science,* E.R., May, 1977.

Cohen, Louis, *Educational Research in the Classrooms and Schools. A Manual of Materials and Methods,* 1916 [England].

Tallmadge, G. K. & Wood, C. T., USER's Guide-ESEA Title I, Evaluation & Reporting System, Oct. 1916, Rep. by RMC Res. Corp.

Reitz, Wm., *Breaking the Lock-Step in Publication of Professional Journals,* Unp. M.S. 1960-1965.

Nie, *Catalogue of Education Products,* 1975.

Goodman, S. E., Editor, *Handbook on Contemporary Education,* 1976.

Joseph, Earl C. : In Henley and Yates, 1974.

Mbadows, D. H., *et al., The Limits to Growth, A Report for the Club of Rome,* 1972.

Mayeske, George, *Impact of Education Innovations on Student Performance,* USOE, 1976.

Jennings, W. & Nathan, Joe, *Startling / Disturbing Research on School Program Effectiveness,* PDK, March, 1977.

Gephart, W. J., *The Most Significant Educational Research Contributions of the Past 10 Years,* PDK OCC. Papers, #16, 1973.

Broudy, Harry S., *The Search for a Science of Education,* PDK, September, 1976.

McKenna, F. R., *Piaget's Complaint – and Mine : Why is There No Science of Education,* PDK, February, 1976.

Reitz, Wm., *The Problem of an Independent Science of Education,* Unp. M.S. *Viewpoints, Philosophy of Educational Science,* 1971.

Pfänder, Alexander, *Die Seele des Menschen,* 1933.

Binder, Hans, *Die Menschliche Person,* 1964.

Reitz, Wm., *Phenomenology of Education,* Unp. M.S., 1974.

Le Professeur DR. CLAIRE COOK IRWIN de la Wayne State University, Detroit, U.S.A.

Professor DR. CLAIRE COOK IRWIN of the Wayne State University, Detroit, U.S.A.

SELF-REALIZATION THROUGH EDUCATION. INNOVATIVE OUTREACHES OF EDUCATION IN THE U.S.A. : CONTENT AND SUBSTANCE

by

Prof. Dr. Claire C. Irwin
(Wayne State University, Detroit, U.S.A.)

INTRODUCTION

> Ne te quaesiveris extra (Do not seek outside yourself) To believe your own thought to believe that what is true for you in your private heart is true for all men, - that is genius......... In every work of genius we recognize our own rejected thoughts ; they come back to us with a certain alienated majesty.
>
> *Self Reliance (1841, 1847)*
> **Ralph Walddo Emerson**

The search for the roots and definitions of self-realization in the socio-cultural development in the United States is to look back to the mysticism of the early Puritan settlers and Jonathan Edwards through Emerson, Thoreau, and Walt Whitman forward to the integrating principles of humanistic psychologist, Abraham Maslow, thence to today's strident shrieks for self-determination among a range of diverse minority voices which currently seem to dominate the American scene.

Professional education and America's schools have been ever sensitive to the theoretical and practical concerns of self-actualization for the individual, hence, the general theme of the Congress, 'self-realization through education', suggests a multitude of directions, dimensions, innovative practices and projects characteristic of attempts to help the person in American society 'celebrate himself'. The monumental drive to provide equal and inspirational educational opportunities for all has been spurred on in the last decade by the comprehensive national Elementary and Secondary Education Act of 1965 (ESEA) which also specified that innovative programs and practices be underbuilt by evaluation and research components. The impetus of this Federal Act has encouraged the development of new and sophisticated research techniques and methodologies.

The present companion papers, namely, *Innovative Outreaches-Content* (C. Irwin) and *Research Methodologies* (W. Reitz) will, in the main, be directed, respectively, toward (1) presenting a panoramic view of new developments related to purposes of self-realization within school situations; and, (2) describing selectively research techniques used within and/or after school projects or programs that have been completed for purposes of validation or to catch the essences of effectiveness.

Since national and regional developments in the U.S.A. have been so extensive, so broad, and so divergent within the context of self-realization, the two papers will only selectively highlight events and procedures in capsule or summary format.

CONTEXT

Even a cursory examination of the main currents of American thought will reveal that evidences of an abiding commitment to self-realization of the individual occupies a prominent place in *philosophy and the arts* (EMERSON, WHITMAN, William JAMES, DEWEY, KOHLBERG) ; in *humanistic psychology* (Carl ROGERS, Abraham MASLOW, VERNON and ALLPORT, COMBS) ; in *therapeutic and clinical* approaches, including T-Grouping and Sensitivity Traning (William GLASSER, Virginia STARR, and Pyramid POWER) ; in the messages from in *Minority groups* (Rev. Jesse JACKSON and PUSH).

One could easily identify other *foci* within the American context where prominent names, associations, agencies, institutes, and transient or stable groups have made or are making strides toward self-identity for individuals bound together by common heritage, common goals, or common aspirations.

To narrow the field, it is probably appropriate to recognize the influence of Abraham MASLOW, often called the 'father of self-realization', who, in theoretical and in practical terms, generated by his new humanistic philosophy/psychology, a new conception of learning, teaching, and of schooling at large. EMERSON's 'sudden flashes of insight' become for Maslow the human being's 'peak experiences' – the ultimate potentialities, the uniqueness of the individual. The foremost goal of education, therefore, is to effect realization of each person's ultimate excellence :

> ... the function of education, the goal of education – the human goal, the humanistic goal, the goal so far as human beings are converned – is ultimately the 'self-actualization' of a person, the becoming fully human, the development of the fullest height that the human species can stand up to or that particular individual can come to. In a less technical way, it is helping the person to become the best that he is able to become. [1]

Joining the MASLOW position have been other formidable thinkers, ROGERS, ALLPORT, COMBS, and JOURARD, who have contributed to the development of the 'humanistic model of the person', as the real and ultimate goal of education. In his book, *Who Are You ?,* Raymond GALE synthesizes the viewpoints of these humanistic philosopher-psychologists. The catalogue is as follows :

1. Each person is worthy of the dignity and respect that inheres in human life.
2. A human being experiences continuity and dynamic strivings toward growth throughout his life span and is capable of merging the past and future into a meaningful *now* self-awareness.
3. A person in the developmental product of an inner core (the self) which is continously developed and modified by experience.
4. Strivings toward growth and the expansion of self, receive form and direction from each individual's unique self-ideal, which is his own subjective creation with the biosociopsychological framework of a specific life flow.
5. Each human being is an idiosyncratic and self-consistent organization of beliefs, values, feelings, and actions manifested in his particular life flow.
6. Self-consistency and uniqueness are reflected in the creative power accorded in a person's life flow, formed in congruence with his self-ideal, as he gives birth to his distinctive human potentialities.
7. An individual's strivings within his life flow influence his perceptions of his phenomenal field, which develop a personal referrent for formulating interpretations of the self and others.

---

[1] A. H. MASLOW, *The Farther Reaches of Human Nature* (New York : The Viking Press, 1971), pp. 168-169.

8. Behavior is influenced significantly by one's valuation of self and his world and by goal directedness of the self-ideal.
9. The individual is inextricably embedded within his societal environment and develops self and the unique 'truth' of his own life flow through the personal-social dynamics of human experiences.
10. In an acceptant and somewhat non-threatening phenomenal field, a person can learn behavior that is basically open, self-and others-trusting, interactive, empathetic, and constructive.
11. Dignity, worth, freedom, responsibility, and integrity emerge as human characteristics in an environment that offers unconditionality of human regard and that provides for opportunities to maintain and to enhance the self.
12. Interactions with facilitating people is the strongest influence in the development and the perpetuation of the self-concept of a fully functioning person who behaves creatively, consistently, and holistically.[2]

Professional education in the U.S.A. is marked by a large number of projects, innovations, and programs reflecting current emphases : humanistic education and another key term contributed by MASLOW a few years ago, *self-actualization,* affective education, values clarification, moral education, self-concept development, self-evaluation, self-congruence, self-determination, Black Power recognition, locus of control manpower development, role theory, self-esteem and occupational aspiration.

In capsule, then, professional education in the U.S.A. in a great number of efforts, is deeply concerned philosophically and actually with 'man' making 'man' into 'man' for the sake of 'man', but also cognizant of semantics, and the emerging roles of women, often substitutes the term 'peoplemaking' for the term 'man'.

The aftermath of Watergate, the emergence of vocal leadership on behalf of minority groups and their deep-seated problems and concerns, and the recognition of women's rights have all spurred national concern for the re-examination of American schools and respective value systems as these impinge upon the individual's human rights and responsibilities.

---

[2] Raymond GALE, *Who Are You ? The Psychology of Being Yourself* (Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Incorporated, 1974), pp. 11-12.

STRUCTURES FOR INQUIRY

Directions and perspectives for these presentations were derived from a comprehensive national search of the published (*Current Index of Journals in Education*) and unpublished literature (ERIC Network) relating to self-realization, self-actualization, and self-enhancing education over a five-year period (1972-1977) thus to locate *innovative practices* and *projects* along with *research techniques, methodologies,* and *designs* employed by offices, agencies, and individuals in the search for the clarification and accentuation of human values as proper goals of education. Personal contacts were also made with key personnel associated with programs and research centers to solicit nominations for outstanding programs. By these means, several hundred studies were examined and analyzed to provide relevant bases.

ORGANIZATION OF CONTENT

In order to present directions and research on-going in the U.S.A., various alternatives for the present organization were examined. For purposes of clarity and coverage, the following plan for articulation was chosen. Seven categories, essential to education, were selected in which to report *content* or *substance.* In each domain, selected references will be cited. The categories by *level* and *specific content* are as follows :

(1) *The Learner* (Child, Pupil, Student, Adult)
Needs Assessment/Minority Students – Blacks, Latinos, American Indians, Socio-Economic Indexes, Self-concept evaluation

(2) *The Educator* (Teacher, Administrator, Staff)
Teacher aides, training models ; collective bargaining ; Differential staffing, Teacher expectations ; Micro-Teaching

(3) *Objectives, Goals, Aims, Purposes, Curriculum, Programs*
Human Approaches ; Behavioral Objectives ; Compensatory Education ; Creativity ; Drug Abuse ; Ecology ; Career Education ; Outdoor Education ; Cognitive/Affective/Psycho-motor Domains ; Perceptual-motor Learning ; Family Education ; Parent and community participation ; Values clarification

(4) *Teaching, Methods, Didactics*
Individualization of Instruction ; Team Teaching ; Variety in Teaching Presentations : Montessori Methods, Simulation

(5) *Learning-Internalization*
Multi-Media Centers ; Pupil Team Learning ; Computer-Assisted Instruction ; Discovery Learning ; Community Resources ; Cognitive Styles and Cognitive Mapping ; Sesame Street and other television programs ; Tutorial Methods

(6) *Evaluation-Assessment*
Program Evaluation-Curriculum Evaluation
National Assessment ; State Assessment Models ; Evaluation Models (CIPP, Stake, Scriven, Provus, and others)

(7) *Context, Organization, Administration, Climate, Community*
Accountability ; Flexibility, Systems Approaches, Busing, Community schools ; Schools Parks ; Open Schools ; Non-graded Schools ; Parochiad ; Performance Contracting ; Voucher System ; Year-round school ; Middle Schools ; Free Schools ; National Institute of Education ; Office of Education ; Regional Educational Laboratories ; Acts of Congress ; ESEA Act of 1965 ; Commissions, Committees, Conferences, Institutes, Professional Associations ; Great Cities ; Court Decisions

SUBSTANCE

THE LEARNER

Needs Assessment

Whether the learner is a pre-school child, a pupil, a secondary or college student or adult who is targeted for self-realization opportunities or to reach 'peak experiences' through innovative educative processes and programs, the first step should indeed be the *needs assessment phase.* While the term 'needs' occurs in the everyday vocabulary, it has taken on a very precise and special meaning to the point of covering a multitude of models which address themselves to two working conditions : (1) that wide participation of different clientele in goal setting and in the actual needs assessment process be assured ; (2) that ultimately project goals and objectives be clearly and precisely stated so that summative evaluation may be realistically accomplished.

State assessment models are as numerous as the fifty States, however, some procedures have received greater attention than others. One such design is known as the Florida Assessment and

Diffusion Model (FADS). Consisting of several well-articulated steps, this model represents a process whereby local or regional needs can be identified and prioritized. Briefly these steps take into account the *ideal status* and the *present status* viewed from the vantage point of client/agent interactions.

Other models include the Teacher Corps Goals Assessment model, the Oklahoma Needs Assessment procedure developed by the Department of Research and Statistics, Oklahoma City Public Schools[1], and the State of Michigan Needs Assessment Model. New York recently completed a statewide needs assessment of adult education needs as well as resources available to meet these needs through the public schools. This survey concluded that nearly half of all adults in the State have need of basic education and occupational skills to enable them to cope with the demands of contemporary society (March 2, 1977).[2]

Minority Students

An overview of the *learner per se* on the American scene requires more often than not an identification with respective ethnic roots, whether the heritage be Black, Latino, American Indian, or Eskimo. Black concerns have emerged as the most dramatic beginning in the sixties and extending into this decade. Black students have long faced the *'I' versus 'We' dilemma,* that is to say, the integration of collective racial concerns with personal aspirations for achievement and self-fulfillment.

In a longitudinal study of Black College Students Commitments to Self and Race, GURIN and EPPS[3] identified four types of students with aspirations and abilities held constant. These groups were described as (1) the *Unengaged* (those who did not aspire to high-ability, professional-level jobs and did not mention respective jobs as ways and means to help Black people) ;(2) *Individualistic Achievers* (those with strong personal goals, but no collective commitments – claimed that race was irrelevant to success, in general, and to their own successess in particular) ; (3) *Activists* (those who demonstrated demands for collective racial commitment, but held increasingly lower job aspirations) ; and, (4) *Committed Achievers* (those who appeared to integrate strong allegiances to both self and community). Contrary to popular belief, findings of this study indicated that growing up in a single-parent family was *not* a disadvantage to Black youth. The study further concluded that a strong sense of personal control or *internality* as a prerequisite for motivation and achievement was true for both Blacks and Whites, but that Blacks who were very much aware of how forces beyond their control or *externality* affected their lives, were not necessarily less motivated to achieve.

---

[1] *Evaluating Programmatic Impact in Education* (Norman, Oklahoma : Teacher Corps Research Adaptation Framework, 1976), pp. 14-27.

[2] *Education Recaps* (Princeton, New Jersey : Educational Testing Service, April, 1977), p. 16.

[3] *Black Consciousness, Identity, and Achievement* (New York : John Willy and Sons, 1975).

Black male students who stood to blame the system, ideologically, also seemed to aspire to jobs traditionally closed to Blacks. In view of the major findings of the investigation, the authors conclude that Black Colleges represent a mobility route for young Blacks and should be supported to do the good job which these institutions of higher learning have been doing.

According to Ronald INGLEHART [1] of the Center of Political Studies, Institute for Social Research, the University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, the 'silent revolution' in values is gradually changing political life throughout the Western World. On the basis of survey data (1968 through 1976) Ingelhart reports an intergenerational shift from an overwhelming emphasis on material values and security (which he calls 'materialism') to greater concern with self-expression and the quality of life (which he calls 'post-materialism').

INGELHART found that age, educational level, and the communication explosion are crucial factors which have determined trends towards preferences for more aesthetic, expressive values, and, hence, increased political awareness. This research found that respondents' educational levels were the strongest predictors of value types. The 'post-materialists' were twice as prevalent among university-educated people as among those with an elementary school education. Sex roles, toa, appeared to be important with women holding to more materialistic values than men of the same age. Greater differences were found within the older age groups with a notable trend toward convergence between men and women in younger age groups. Generations which have never been deprived of basic needs are likely to shift their value priorities to more qualitative goals.

---

[1] *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics* (New Jersey : Princeton University Press (in press), Spring, 1977).

While begun in the United States, INGLEHART's longitudinal study extended to Great Britain, Germany, and Switzerland.

Self Concept Theory and Practice

Out of the need for a new theory to account for the growing multitude of counseling practices relative to students in career choices and decision making, SUPER (1953, 1954, and 1957) advanced a position which represented a *shift* from developmental theory which had long been in vogue (PIAGET, ERICKSON, JERSILD, GINZBERG). Essentially the *shift* represented a change in emphasis from the trait-factor positions to a career development theory, which is to say, vocational development is essentially a process of developing and implementing *self concept* – an essential part of the process being, role playing – the formulation and testing hypotheses about *self*. Indeed career choices in this light represent a *sequence*; single decisions bear relationships to antecedent and subsequent decisions. The nature of such theoretical relationships is best expressed in TEIDEMAN's phrase, 'means-end chain', (1961). Another impetus and dimension of *self concept* lodges in the plethora of variables such as attitudes, values, interests, motivation, anxiety, appreciation, adjustment and other personal variables very often included in the term 'affective behavior'.

Both of these strands, *career development theory* and *affective (positive and negative) behavior* in the classroom and in the streets have blended into a whole area of inquiry known as *self concept, role perception, self actualization* studies. There are, of course, other terms and terminology applied to the purposes of assisting youth, majorities and minorities, to find their own realization in an increasingly complex and technological age.

Spurred on by the ESEA Act of 1965 and by the widely accepted *psychological assumptions* that the problems of the schools – dropouts, throwouts, absenteeism, theft, vandalism and violence, drug abuse, and the whole attendant range of criminal behaviors committed by youth – are the results of *poor self concept,* projects, programs, and research dealing with self perception assessment have burgeoned into mainstream events.

The sharp increase in the number of studies on self concept is certainly an indication of the present emphasis upon noncognitive outcomes of education.

Illustrative of studies in this area at the secondary level was a recent dissertation at the University of Pittsburgh which utilized a theoretical framework of *exisential phenomenology* developed by Frederick C. THORNE to ascertain different factors which may organize behavior integration with special emphasis upon self concept and self actualization of Black male youth in two settings : (1) a regular integrated senior high school and (2) a youth felon prison – in the North Central section of the State of North Carolina. Two scales (Self Concept-ES I and Self Actualization-ES II – from the *Integration Level Test Series* developed by Dr. THORNE) were administered to two incarcerated groups (Black and White) and to two regular high school groups (Black and White) with a combined total sample of N=118.

Findings of the study were as follows : (1) The Self Concept of Black male incarcerated youth was slightly *more positive* than that of free Black male youth ; (2) The free Black males were significantly more *self-actualized* than incarcerated Black males ; (3) The self concept of free Black males was slightly *more positive* than the free White males ; (4) free Black males *felt significantly* less self-actualized than free White males.

Other findings of the study indicated that there were no significant differences between free and incarcerated White males on the self concept scale, but that differences did occur on the self-actualization scale. In general, it was also found that self-concepts of both Black and White incarcerated males *were not lower* than free males, but that incarcerated males were significantly less self actualized than free males.

It would appear from the work of THORNE and DAVIS that by operational, phenomenological definition, self concept and self-actualization are quite different entities. However, the sample in the study cited is fairly small and geographically circumscribed – for ultimate generalizability.[1]

Self Concept inquiry in the United States implies a wide range of theory, of perspectives, and positions, as well as great diversity in applications and programs. Many of the reports on programs and procedures which also contain experimental instrumentation are available as unpublished documentation in the ERIC network. A sampling of such efforts follows :

---

[1] Charles DAVIS, 'The Analysis of Self Concept and Self Actualization Manifestations by Incarcerated and Free Black Youth' (unpublished Ph.D. dissertation, University of Pittsburgh, 1974), pp. 80-109.

A study of the American Indian Child whose low achievement is associated with poor self concept (Bruce Gaarder, 1967).

A study of the functional relationships of action and solitude as applied to Nietzsche's ideal of the self-surpassing man (James Hilleschiem, 1969).

Material gathered from education, religion, medicine and related fields comprise another approach to dealing with human development. The author states that close scrutiny may reveal enough of a meeting ground to warrant the ambition of a unified science and art of human change. This author also suggests a phenomenological approach to practical ways toward human growth (Claudio Naranjo, 1969).

A study of social mobility among the rural poor in the Mississippi Delto revealed that potentiality for breaking out of poverty was directly associated with the propensity of head of household to express willingness for change. The assumption that low rates of social participation are associated with high rates of fatalism was not supported (C. Hobson Bryan and Alvin L. Bertrand, 1970).

An examination of the range of self concept investigations demonstrated that the present mood in the United States is committed to the pre-supposition that social, economic, and human problems, at large, have roots in the nature of the self concept of the individual and that by changing what might be called 'poor self concept', it follows as the day the night that social, economic, and human problems will be alleviated. The following partial listing of areas in which self-concept studies have been or are being done will support this thesis :

- Work Behavior (Abraham KORMAN, 1970)
- Stuttering (Fay FRANSELLA, 1970 – British)
- Identification of Significant Others (Norris ROSENBERG, 1973)
- Improvement of Educational Administration (Joseph LAGANA, 1975)
- Roles of Women in Modern Society (Mary Ann LUNDY, 1975)
- Complexities of Human Sexuality and Pornography (Gordon OSING, 1970)
- Continuing Education for Priests (Leonard S. STEIN, 1969)
- Values and the Curriculum (Report of International Curriculum Conference, 1970)
- Rekindling Urban Secondary School Underarchievers (Human Development Laboratory, 1970)
- Development of Instructional Materials for Self-Understanding for Adolescent Youth (1971)
- Constructing a Life Philosophy (David BENDER, 1971)

– Education in Moral Values in Michigan (Statewide Study, 1968)
– Values Education : Rationale, Strategies, Procedures (Lawrence METCALF, 1970)
– Practical Suggestions for Moral Education in the Schools Using Kohlberg's Model (Clive Beck, 1971)
– Values and the Valuing Process (Michael SCRIVEN, 1971)
– Assessment of Experimental Social Studies Curricula (James SHAVER, 1979)
– A Study of the Movie Theater as a Church and Community Forum (Robert KONZELMAN, 1972)
– The Effects of Anxiety on Self Perception (Stan O'DELL and Gary SEILER, 1975)

In overviewing the similarity and dissimilarity of efforts to identify, and or work with the self concept of individuals, one is drawn to the conclusion that *communality* among the *various definitions* is apparently *lacking* and that *constant validation* appears to be virtually non-existent in many of the popular or current approaches.

A further look at instrumentation would seem to indicate that there are approximately five Self Concept schedules commonly in use nationally : the Michigan State Self Concept of Ability Scale, the Self-Esteem Inventory, the How I See Myself Scale, the Piers-Harris Children's Self Concept Scale, and the Self Concept Inventory.

THE EDUCATOR

Models and Means

Today's American educator whether classroom teacher, administrator, or staff person is assisted or impinged upon, as the case may be, by innovative practices and procedures. A variety of training models, such as microteaching, may enhance pre-professional contacts ; teacher aides or para-professionals may be available, especially in experimental, inner city or special education settings, to provide the teacher with more vis-à-vis individualized instructional time ; differential staffing may mean that the teacher functions as part of a team ; issues arising from teacher contract negotiations may seep away leisure time – after school, on week-ends – idealistic expectations of teaching as a career may evaporate into harrassment or the stress of 'push and pulls' as the educator seeks fulfillment as a leader amongst youth. Yet self-realization for the teacher is the heart of the matter.

146

Microteaching

Begun at Stanford University (California) in the sixties, microteaching is a teacher-training and improvement technique which usually involves video-taping of short lessons, usually five to ten minutes, playing back, critiquing the lesson, and repeating the mini-lesson in order to improve weak components. The instant replay has many advantages and by its brevity eliminates many of the interactive complexities of the normal classroom. Microteaching procedures provide immediate involvement for the teacher-trainee, time for reflection on performance, and self evaluation opportunities. However, since the criteria for effective teaching have certainly not been agreed upon, since different techniques may work with different kinds of children in different situations, total commitment to microteaching has come under a certain amount of criticism.

Schools at large are presently exploring the possibilities of using video-taping in a variety of ways : to study childrens' non-verbal behavior, to expand applications of Flanders' Interaction analysis techniques, to correct student deficiencies in certain performance skill areas, (such as typewriting), to report pupil progress to parents, to locate trouble spots in school building areas such as the library, cafeteria, or media centers ; to study differential student behavior in such diverse classes as mathematics versus language arts classes ; to improve faculty meetings ; to screen candidates for teaching positions.

Leaders in the microteaching field include the following : N. L. GAGE (Stanford University), Keith ACHESON (University of Oregon), Dwight ALLE (University of Massachusetts), Kevin RYAN (University of Chicago), and many others.

The innovation is used widely in the following city schools or universities : Brigham Young University, Utah, Johns Hopkins University, New Mexico State University, in Chicago, Illinois, and in Detroit, Michigan.

Aides

Teacher aides are either paid or volunteer employees of a school system who perform many non-professional duties thus to free the teacher for the professional responsibilities of teaching. Teacher aides are known by a number of different job classifications : *paraprofessionals, auxiliary school personnel, teacher assistants, subprofessionals.*

The movement began slowly in the 1950's and was spurred on by the Economic Opportunity Act of 1964 and, of course, by the ESEA Act of 1965, and by the Education Professions Act of 1967. Two of the early programs featuring para-professionals were begun in Bay City, Michigan, and in Fairfield, Connecticut. Today it is estimated that about thirty (30) percent of the classrooms in the country have aides, more frequently at the elementary than at the secondary level.

Duties of aides or para-professionals range widely but include such duties as reading and grading students' papers (under the supervision of the teacher), assisting with extra-curricular activities, planning field trips, chaperoning social events, and assorted clerical tasks.

In general, the teacher aide model derives from the medical profession in which doctors depend heavily upon aides to conduct routine tasks thus to be free for better patient services.

Some of the recognized leaders in this movement are Harold HOWE (Ford Foundation), J. Lloyd TRUMP (National Association of Secondary School Principals), Bryce PERKINS (University of North Carolina) and Wendell EATON (Bangor, Maine). By geographical location, Michigan, Ohio, Minesota, Connecticut, Indiana, California, Massachusetts, Texas, New Jersey, and Washington, D.C. are centers where teacher aides are in prominence in schools and school systems.

Teamwork

Team teaching is another practice which has proved both beneficial and controversial, since good team members are hard to find, since teacher team leaders are rare, and since many competent teachers prefer to work alone. The keys to successful teaching are a spirit of cooperation, joint, daily, continual planning, flexibility in scheduling ; a variety of instructional materials ; and, a real willingness among the team to pool resources.

Along with team approaches is the concept of differentiated staffing, in a articulated organizational structure. The Temple City, California, Model and the Florida Model are well-known prototypes. The California Model implies a hierarchial structure with differentiated personnel titles, such as, senior, staff, associate, or assistant teacher, with the *master teacher* located at the zenith of the salary structure. The Florida Model, on the other hand, considers all qualified teachers as equals or *master teachers*, but efforts are made to identify and utilize a teacher's special abilities or competencies.

There is overlap in this category of names and places associated with team teaching. The selection of innovative practices from the educator's vantage point are all directed toward the professionalization of the teacher, and, it follows, to self-realization and self awareness of responsibilities of the vocational role. Indeed these approaches by assumption permit the teacher to devote time to the cognitive and affective education of youth.

OBJECTIVES, GOALS, AIMS, PURPOSES, CURRICULA, PROGRAMS

Educational Objectives

Shortly after the turn of the Century, American educators began re-thinking and re-wording the aims of the American educational system. Notable efforts to specify overriding aims were many, beginning informal mode with the statement of the Seven Cardinal Principles of Secondary Education (1918), formulated by the Commission on the Re-Organization of Secondary Education, appointed by the National Education Association (NEA). These seven principles were : Good Health, Command of Fundamental Processes ; Worthy Home Membership ; Vocational Efficiency ; Good Citizenship; Worth Use of Leisure Time ; Ethical Character.

Later, in 1938, the Educational Policies Commission of the NEA classified the principles into four categories : Self Realization ; Human Relationship ; Economic Efficiency ; Civic Responsibility.

There is no doubt that these respective statements and categories have had tremendous impact upon all subsequent atempts at specifying the over-reaching goals and ideals of the American Way of Life.

While these statements of objectives are probably not debatable in the Free World, criticism has been leveled from the point of view of *measurability*. To cope with problems of *evaluation* of attainment and *measurability* of outcomes, several outstanding contributions over the years should be noted : (1) The work of HAVIGHURST (1953) who, as a social psychologist, defined educational objectives as *developmental tasks* ; (2) the early work of Ralph TYLER growing out of the famous Eight Year Study (begun in the 1930's and completed in the mid-1940's) wherein educational objectives were defined in terms of *types of learning*, free of content and free of grade or age level ; (3) and finally, the breakthrough of Benjamin BLOOM and the Taxonomy Group at the University of Chicago who defined human capabilities within three provinces – the Cognitive, Affective, and Psycho-Motor Domains.

The impact of BLOOM's Taxonomies, especially in the Cognitive and Affective Domains has served as a directing force toward hierarchially arranged types of learning by level and by recognition of man's higher mental and emotional processes. (The Psycho-Motor Domain has been developed not by BLOOM *et al.*, but by Anita HARROW, although the theory derives from the original Taxonomy Group – Benjamin BLOOM, David KRATHWOHL, Walker HILL, Max ENGLEHARDT, Edward FURST, and later, Bertram MASIA).

The Taxonomies have indeed paved the way for operational procedures developed by any number of recent contributers who have set forth systems and procedures for stating educational or learning objectives in terms of *learner outcomes rather than teacher behaviors.*

The trends and emphases today in America's schools is toward precisely, clearly, and exactly specifying the 'givens', the tools, the conditions, time limitations, the criterion for success, and the evaluation device, for student learning experiences – for the period, the day, the week, the term or semester, the year. Well-known systems for writing behavioral or performance objectives include those developed by Robert MAGER, W. James POPHAM, Robert KIBLER, Larry BARKER, David MILES, and others. Various State Departments of Education have initiated and developed unique systems for developing student learning objectives ; these processes are often tied to teacher *accountability* as in State of Michigan's Assessment Model. Because of the dimensions of BLOOM's theory, the Affective Domain which includes *objectives of self-realization and self-actualization* for pupils are naturally included in problems of evaluation and measurement, and are of, course, more complex and require more sophisticated means of analysis and assessment – which is one of the present focal points for much research work.

Systems and Problems

Questions of how students develop *values* – what is good, beautiful, effective – how one knows what one prizes imply strategies for what is now known as *values clarification.* Indeed BLOOM's Affective Taxonomy blazed the way for *values* or *moral education.* An integral part of the curricula of today's schools is usually underbuilt by workshops for teachers and administrators in how to implement values education.

Values learning and teaching have high priority in view of national and world conflict between (some) adults and (some) young people who are characterized by drug use and abuse, sexual permissiveness, lack of respect for tradition and traditional mores – all of which appear to have roots in the perspectives of young people who see corruption in the 'establishment' and in the traditional structure of moral ideals. In America, these shattered ideals have resulted in Civil Rights violence, crises caused by the War in Vietnam, the disgrace of Watergate, the polarization of various social, recial, and age groups, and the ultimate loss of faith in the purposes and practices of religious institutions. In short, in America, and perhaps in the World at large, there appears to be a moral confusion, a lack of personal identity, and uncertainty about values to be valued.

Michael SCRIVEN provides a categorization for people who are seeking solutions to the values and self-realization problems :

1. The *affectivists* who believe that self-actualization should emphasize feeling, and attitude, using role-playing techniques and the presentation of worthy adult models as a link to apropriate ultimate student behaviors.
2. The *developmentalists* who believe in the developmental stages of the child – different members of a group are on different levels of moral reasoning and that no general treatment can have any consequence.
3. The *cognitivists* who believe that a curriculum which provides moral reasoning and analysis skills should be emphasized over the affective aspects of values or moral education. [1]

A combination of SCRIVEN's first two categories of people who are seeking curricular solutions has resulted in the wide emergence of values clarification approaches which probably had origins in the work of Louis RATHS in the 1950's RATHS' several stages of valuing occur in different arrangements in the work of KOHLBERG, HAVIGHURST, BULL, SAYRE, and many others.

A sampling of various classroom approaches to values teaching would lead to the *Magic Circle*, a training approach designed by the Human Development Training Institute, La Mesa, California. The theoretical assumption underlying this approach is that human beings need to receive attention, to be listened to, to be understood, to understand *why* they are asked to do something. This system accentuates the positive – strives for self awareness, positive feelings, mastery of self-confidence, social interaction, self-sufficiency, building trust. The *Magic Circle* is not therapeutic procedure but purports to 'celebrate pupils as human beings'.

---

[1] Sheralyn S. GOLDBECKER, *Values Teaching* (Washington, D.C. : National Education Association, 1976), pp. 5-10.

Developed by Bob EBERLE and Rosie EMERY HALL, the *Affective Education Workbook* contains a humanistic education model. This system deals with what is called the large 'A's' of human experience, (positive and negative) namely, Abuse, Anxiety, Alienation – to be offset by Accordance, Approval, Affection.

The EBERLE package affirms the following human values as outcomes of the process : Contentment, Consideration, Courtesy, Humane Behavior, Personal Equality, Self Concept Improvement, and generally Affirmative Behavior, Considerable field testing has been done on the 123 activities contained in the manual. These are distributed over the following areas of human self-realization : sensing and identifying one's feelings ; responding to and understanding feelings ; interacting socially and identifying social problems ; explaining relationships ; experiencing and affirming strengths ; and the power of interpersonal regard. Within the exercises there is an interesting sub-organization of *Big Ideas, Unit Plans,* and *Options.* Games and role-playing are the means to accomplish improvements in the affective areas defined.

Virginia SATIR's book entitled *Peoplemaking* has also had a strong impact on problems of self-worth and awareness. SATIR employs readily colloquial language (she refers to one's point of view as one's 'pot') to present a working, somewhat disguised therapeutic approach to improving self-esteem. She deals with body language, human expectations, sensory perceptions, 'mental picture-taking'. The dynamics of human behavior translated into popular jargon, but with the purpose of improving self perceptions, self-image, thus to improve one's self-realization.

Other approaches designed for use in the classroom, the workshop, the conference, include Lila SWELL's 'education for success' message. The manual and workshop exercises, require about forty-five (45) hours of administration and activity time. The Swell plan is designed to be used with persons from age '0' to 50+. Her design includes a *success phase,* a *strength phase,* a *goal-setting* phase.

To survey in detail the many strategies in the arena of values teaching or moral education would reveal an almost endless array of effort. Suffice it to say that many of these fashionable modes of attempting to affect changes in human behavior have come under fire. A leading critic of the values clarification approach, John STEWART, believes that methodologies very often reflect the values commitment of the creators and are not 'value-free' as claimed. STEWART has observed that values clarification deals primarily with the content of values – and with the process of valuing – but ignores the structure of values and valuing. According to STEWART, the 'lists' presented as *text* are more likely than not to be the personal and individual 'favorite phantoms' of their creators – could never qualify for public affirmation, and, in many cases, might even be deemed as quite undersirable.

Alan LOCKWOOD, another critic, attacks values clarification on bases of definition and theory, the resemblance to therapy or treatment, the tendency to stress relativistic morality, *viz.,* all value and positions are equally valid.

To review curricular and extra-curricular modes to bring about self-realization through values clarification or moral education, is to recognize the Puritan ethic, to remember HAWTHORNE – his *Scarlet Letter* and *Minister's Black Veil* – to see once again America's early pre-occupation with Original Sin, to face head-on the dichotomy of right and wrong, and resultant pre-destination.

Unfortunately, MASLOW's 'dictum' that values should be studied scientifically while still important and 'required' reading is somehow practically awash with the self-righteous Puritan strain holding sway as individual soothsayers develop panaceas to modify behavior *toward the good.*

Quite recently, Margaret MEAD, the distinguished American anthropologist, in a television interview, pushed to an ultimate evaluation, 'in America', she said, 'we always legislate for goodness'.

TEACHING METHODS, DIDACTICS

Individualized Instruction

For the past one hundred and fifty years, America has sought to provide free public education for all with emphasis upon *quantitative* considerations. The behavioral sciences, however, have demonstrated and underlined the principles of individual differences – in abilities, aptitudes, interests, aspirations, maturation, and personality dimensions. At the present time, concern has shifted from *quantitative* considerations to *qualitative* concerns – the most *effective, rewarding,* and *self-actualizing education for each* in child or learner. Programs and means of providing unique learning programs for each pupil have come to be known as *individualized instruction.*

A vast number of teaching-learning procedures have appeared. One such comprehensive effort is called *Program of Learning According to Needs* (PLAN) developed by the American Institutes for Research and the Westinghouse Learning Corporation. PLAN structures objectives, learning means and materials, and evaluation procedures on an individual basis. Other programs include Individually Prescribed Instruction (IPI) and Individually Guided Education (IGE) developed by the Institute for the Development of Education Activities (IDEA).

In each of these programs, the key to success is *diagnosis* and *prescription* for the individual learner. Essential to programs of this nature is the use of computers for sorting, analyzing, and matching *individual needs* with appropriate *learning activities.* Evaluation is accomplished in terms of individually developed objectives and criterion-referenced or mastery testing.

Reports from these programs are encouraging in terms of students' affective growth, general enthusiasm, self-motivation, and ability to engage effectively in self-evaluational procedures.

Leaders associated with the progress of Individualized Instruction, to name a few, are: Donald BEGGS (Indiana University), John GOODLAD (University of California at Los Angeles), Herbert KLAUSMEIER (University of Wisconsin), and David KILLIAN (Miami University), and John D. FLANAGAN, American Institutes for Research, Palo Alto, California.

Other Teaching Methods

Additional didactic approaches include non-graded classrooms – schools where grade levels and labels are discarded, where teachers serve as facilitators; where schedules are flexible with learning modules defined.

Montessori methods, which stress performance of small tasks utilizing special materials involving sensory-motor experiences with young children encouraged in independent work, on self-initiated projects and activities are popular. The Montessori revival in the United States has two branches: the Association Montessori Internationale (using orthodox materials), and the American Montessori Society which uses the orginal methods and materials supplemented by new equipment and activities with tape recorders, and modern math procedures.

Humaneness

The question of how to develop humaneness in youth has become an important and real source of discussion and innovation in educational circles. According to Arthur W. COMBS – 'The human dimension is an educational imperative'. As our population increases, the need for human beings to get along well with another and to respect the rights and responsibilities of others has been a target for teaching and learning. The scientific accomplishments of man in the last decade are staggering, yet parallel developments in values, feelings, and humaneness appear to have moved more slowly if at all.

Some of the imperatives of *humaneness* as an educational goal involve a nonpunitive evaluation system which permits students to experiment, to make mistakes, to fail in the quest for meaning and meaningful answers. *Sensitivity Training* is often part of the procedure. Flexible schedules and free and open schools are recommended. Small class size, spontaneous interaction among peers and with the teacher are encouraged and not 'put down' in the humane curriculum.

Community resources outside the classroom have been suggested as a valuable source for learning. Inherent in the ideal humane curriculum is the humaneness, maturity, and sophistication of the teacher who must be open to unexpected lanes of discovery suggested by or emerging from the students' widening perceptions of the world. Heuristic approaches are germane to the processes ; time is not manipulated by the 'bell system' ; there is time for reflection and introspection for both teachers and learners.

The nurturing of humanenes in the curriculum and in methods of presentation appears to be coming to the fore and will no doubt be of even greater concern in decades to come. Associated with the humane movement are : Francis CHASE (University of Chicago), Arthur COMBS and Sidney JOURARD (University of Florida).

Simulation

As a teaching procedure simulation seeks to provide lifelike representations to stimulate learning. The mock-ups may be representations either physical or symbolic.

Common forms of simulation are dramatizations, case studies, role-playing, games, and computerized models spinning-off from war games which have existed for centuries. Interest among learner often runs high in simulation activities because of the possibilities of deep mental and emotional involvement. Students are led to identify, encounter, and attack problems. Interface encounters demand participation and reaction ; consequences of various proposed and actual solutions to problems are analyzed and evaluated. Simulation, of course, requires intensive planning and testing of hypotheses ; goals must be clearly articulated and understood by the teachers and students alike. Apparently, undermotivated persons can be reached by simulation techniques.

The development of sound simulation models has been enhanced by computer assistance. The Simulation Center, at the University of Michigan, has pioneered the preparation and refinement of simulation models to be ultimately used as instructional tools. Names associated with work in simulation as a didactic tool are James S. COLEMAN (Johns Hopkins University), Donal CRUICKSHANK (The Ohio State University), and Paul TWELKER (Oregon State University).

Simulation procedures are currently used in the teaching of history (role-playing), international relations, social studies, decision-making processes, developing attitudes, transmitting concepts, inspiring motivation, environmental control, integrating mathematics concepts with concepts in social studies; teaching integrity, group responsibility, and self acceptance.

LEARNING-INTERNALIZATION

Media

In recent years, the walls of the classroom have literally been torn down by the availability of electronic devices and multi-media aids. Well-equipped learning centers are available in most of newer school buildings or have been added to existing structures. Relevance, meaning, and broader scope are the assets of the media explosion. Proponents of instructional technology advise that providing the student with a wide range of choices for learning fosters *self-reliance* and creativity.

The drawbacks regarding use of media involve financial problems, of school systems, lack of funds earmarked for media, and often the questionable quality and focus of the software.

Information retrieval, however, is a reality in most quarters through the power of computer facilities. Printed materials, charts, displays, real objects or representation of real life objects which can be directly experienced – felt, seen, heard, manipulated appear to be ideal instructional supports toward individualized learning. Realistically, however, the question of dollars is still paramount and frequently deters use of modern, sophisticated, and expensive media in the schools.

Media is a major concern of such educational leaders as Edgar DALE (Ohio State University), Lucius BUTLER (University of Hawaii), and Paul WITT (Michigan State University).

Cognitive Styles

Deriving from the early studies of Carlton WASHBURNE (Brooklyn College), another approach to internalizing instruction is the exploration of the defined Cognitive Styles of both learners and teachers and the resultant cognitive mapping of an individual's learning profile. While theory and applications have not been thoroughly explored or accepted, the work of examining learner propensities and preferred approaches to learning ; styling is popular at all levels of the educational enterprise.

Television

Volumes have been written on the potentialities of educational television as a medium for learners of all ages. Universities and school systems have taken the lead. On the educational television stations or on the commercial networks, one has the opportunity to participate in a great variety of learning packages – from picking up the rudiments of the oral and written language attempts to combat *adult functional* to illiteracy to an in depth exploration of *Faust,* or music appreciation from Beethoven to Rock. Educational television usually presents effective visual teachers selected not only for respective competencies, but also for their communication skills.

EVALUATION – ASSESSMENT

Required by Federal Acts which govern certain innovative educational projects is the evaluation and research component. State legislatures, too, sensitive to issues of accountability, have built in assessment phases to programs under 'local' jurisdiction.

Models

Out of the need to answer the question : ***how well have objectives been realized,*** evaluation theory and practice have truly come into their own. To review the state of the art would be an overwhelming task. In brief, however, it should be noted that program and curriculum evaluation is presently characterized by sophisticated theoretical formulations and by complex external and internal evaluational procedures. Comprehensive evaluational models generally include total theoretical design, flow-chart schematics, multi-dimensional bases for the actual job of evaluation and assessment.

Evaluational models generally carry the name of the creator. New approaches appear almost daily. (The new professional in education is the evaluator.) Famous evaluational models fully recognized and functioning according to purpose are : Accreditation Models, the Tylerian Model, the CIPP (Context, Input, Process, Product) Model developed by Egon GUBA, Daniel STUFFELBEAM and others, the PROVUS Discrepancy Model, the STAKE and SCRIVEN Models, especially appropriate to comprehensive program evaluation, and the rather recent REHWOLD Model which features *Curriculum Development and a Humanized Systems Approach* (1974).

National and State Assessment

In order to gather baseline data regarding the cognitive and affective residuals among people in the United States by geographical location, by age, by grade level, the National Assessment of Educational Progress (NEAP) was funded by the Carnegie Foundation. As a longitudinal investigation, the Project, underway for a decade, publishes interim reports, newsletters, and findings according to a long-range master plan. The actual purpose of this assessment project is, at this time, not to draw sharp conclusions, but to collect data which is profiled by designated variables and reflects the national image.

State Assessment plans and programs are fairly common in the States. The Pennsylvania State Assessment Model and the Michigan Accountability Model have received considerable national publicity, attention, and emulation.

Whether state or national programs and models of this sort are focused upon the learner no matter what his age or entry skills. Self-realization for all Americans is the ultimate goal !

From a situational and administrative point of view, a number of innovations have appeared – all of which are directed toward the American ideal of equal education for all along with hopes for the self-actualization of the individual – worthy, monumental, and often frustrating goals.

Some of these innovative practices have been more successful than others ; all, at one time or another, have been subject to criticism, re-vamping, even shelving.

Today, contingent upon the educational task are : busing to promote educational opportunities for disadvantaged or minority groups ; schools as parks ; open and non-graded classrooms ; performance contracting, the voucher system to motivate students to master and to learn ; middle schools – especially designed to deal with the social, aesthetic, emotional, physical, personal, and intellectual problems of pre-teen and early teen-age youth ; Parochiad – a means of providing financial support to church-related elementary and secondary schools – which face charply declining enrollments and shortages of funds ; career programs, the identification of career aspirations, interests, and 'qualifications' – these and many other attempts represent efforts to realize the American Dream.

The National Institute of Education, the Regional Educational Laboratories, and hundreds of professional educational associations provide new directions, a wealth of information, consulting services, research monies, and other essential support services to aid the schools do their jobs in educating each and every child or adult to the peak of his cognitive and affective capabilities or potentialities.

To contradict Mark Twain, the Great American Dream *has not become* a nightmare. Whitman's idealistic, self-fulfilled vision seems more appropriate. In *Song of Myself* (ca. 1855), he seems to have captured the essence of human self-realization......

> I celebrate myself, and sing myself,
> And what I assume you shall assume,
> For every atom belonging to me as good belongs to you.
>
> I loafe and invite my soul.
> I lean and loafe at my ease observing a spear of summer grass.

SELECTED BIBLIOGRAPHY

BALL, Geraldine, compiler, *Magic Circle* (La Mesa, Californa : Human Development Program, 1974).

DAVIS, O. L., J., editor, *Perspectives on Curriculum Development, 1776-1976* (Washington, D.C. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1976).

EBERLE, Bob and HALL, Rosie Emery, *Affective Education Guidebook* (Buffalo, New York : P. O. K. Publishers, Incorporated, 1975).

EDELFELT, Roy A. and JOHNSON, Margo, eds., *Rethinking in-Service Education* (Washington, D.C. : National Education Association, 1975).

Evaluating Programmatic Impact in Education (Norman, Oklahoma : Teacher Corps Research Adaptation Framework, 1976).

GALE, Raymond, *Who Are You? The Psychology of Being Yourself* (Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Incorporated, 1974).

HUNTER, William A., *Multicultural Education Through Competency Based Teacher Education* (Washington ,D. C : AACTE, 1974).

LEEPER, Robert R., ed., *Emerging Moral Dimensions in Society : Implications for Schooling* (Washington, D.C. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1975).

LOWRY, Richard J., ed., *Dominance, Self-Esteem, Self-Actualization : Germinal Papers of A. H. Maslow* (Monterey, California : Brooks, Cole Publishing Company, Incorporated, 1973).

MACDONALD, James B. and ZARET, Esther, eds., *Schools in Search of Meaning* (Washington, D.C. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1975).

MASLOW, Abraham H., *The Farther Reaches of Human Nature* (New York : The Viking Press, 1971).

National Issues in Education Professions Development (Washington, D.C. : National Advisory Council on Education Professions Development, Fall, 1976).

SAMPLES, Bob and WOHLFORD, Bob, *Opening (A Primer for Self-Actualization)* (Reading, Massachusetts : Addison-Wesley Publishing Company, 1973).

SATIR, Virgina, *Peoplemaking* (Palo Alto, California : Science and Behavior Books, Incorporated, 1972).

SMITH, Robert L. and WALZ, Garry R., eds., *Developing Students' Potentials* (Washington, D.C. : Education Resources Division, Capitol Publications, Incorporated, 1974).

SWELL, Lila, *Educating for Success : Leader's Guide* (New York : Queens College of the City University of New York, 1972).

VON HADEN, Hebzert I. and KING, Jean Marie, *Educational Innovator's Guide* (Worthington, Ohio : Charles A. Jones Publishing Company, 1974).

WEBSTER, Murray Jr., and SOBJESZEK, Barbara, *Sources of Self-Evaluation* (New York : John Wiley & Sons, 1974).

SUMMARY OF THE PAPERS PRESENTED BY PROF. REITZ AND PROF. IRWIN

The general Congress theme, 'self-realization through education' suggests a multitude of directions, dimensions, routes, projects, and problems referring to the educational scene in the U.S.A. Education and school concerns and problems are being met for solution by diverse innovations and programs, and often by sophisticated research techniques and methodologies. The present companion papers, namely 'Innovative Outreaches-Content' (Claire Irwin) and 'Research Methodologies' (Wm. Reitz) will in the main, be directed respectively toward (1) presenting a panoramic view of new developments and projects in profesional education related to self-realization, within school situations ; and, (2) describing selectively research techniques preceding, used within, and/or after projects are completed for validation and evaluation.

Context.

The roots of self-realization for the individual run deep in the main currents of world and American thought, culture, and commitment. An overview of relevant events will reveal associations and activities, great names and noteworthy advances in the past, present, and projected to the future. To name a few : in philosophy and the arts (Dewey, Huxley, Kohlberg, Emerson, and Whitman) ; in humanistic psychology (Carl Rogers, A. H. Maslow, Allport, Combs, Jourard, and John Cohen) ; in therapeutic and clinical approaches and Sensitivity Training (William Glasser, Virginia Starr, Fritz Perls) ; in Cults (Alan Watts and Zen, Transendental Meditation, Pyramid Power) ; from minority voices (Rev. Jesse Jackson and PUSH – Cesar Chavez representing Latino culture) ; and the overwhelming range and diversity of innovative school projects, programs, and reforms – all designed to celebrate the individual in his uniqueness and to discover and encourage each person's ultimate potentialities to achieve 'peak experience'. This new humanistic philosophy has generated new concepts of learning, of teaching, and of schooling at large. As Maslow, the 'father' of self-realization, has stated :

... the function of education, the goal of education – the human goal, the humanistic goal, the goal so far as human beings are concerned – is ultimately the 'self-actualization' of a person, the becoming fully human, the development of the fullest height that the human species can stand up to or that particular individual can come to. In a less technical way, it is helping the person to become the best that he is able to become.

In his book, 'Who Are You', Raymond Gale synthesizes the viewpoints of Rogers, Maslow, Allport, Combs, and Jourard by presenting a 'humanistic model of the person'. The catalogue is as follows :

1. Each person is worthy of the dignity and respect that inheres in being a human life.

2. A human being experiences continuity and dynamic strivings toward worth throughout his life span and is capable of merging the past and future into a meaningful *now self-awareness.*

3. A person is the developmental product of an inner core (the self) which is continuously developed and modified by experience.

4. Strivings toward growth and the expansion of self receive form and direction from each individual's unique self-ideal, which is his own subjective creation with the biosociopsyhological framework of a specific life flow.

5. Each human being is an idiosyncratic and self-consistent organization of beliefs, values, feelings, and actions manifested in his particular life flow.

6. Self-consistency and uniqueness are reflected in the creative power accorded to a person's life flow, formed in congruence with his self-ideal, as he gives birth to his distinctive human potentialities.

7. An individual's strivings within his life flow influence his perceptions of his phenonmenal field, which develop a personnal referrent for formulating interpretations of the self and others.

8. Behavior influences significantly by one's valuation of self and his world and by goal directedness of the self-ideal.

9. The individual is inextricably embedded within his societal environment and develops self and the unique 'truth' of his own life flow through the personal-social dynamics of human experiences.

10. In an acceptant and somewhat non-theratening phenonmental field, a person can learn behavior that is basically open, self- and others-trusting, interactive, empathetic, and constructive.

11. Dignity, worth, freedom, responsibility, and integrity emerge as human characteristics in an environment that offers unconditionality of human regard and that provides for opportunities to maintain and to enhance the self.

12. Interactions with facilitating people is the strongest influence in the development and the perpetuation of the self-concept of a fully functioning pesron who behaves creatively, consistently, and holistically.

Professional education in the U.S.A. is marked by a large number of projects, innovations, and programs reflecting current emphasis : affective education, values clarification, moral education, self-determination, self-concept development self-evaluation, self-congruence, Black Power, locus of control, manpower development, role theory, self-esteem, occupational aspiration, humanistic education and another key term contributed by Maslow a few years ago, *self-actualization.*

In capsule, then, professional education in the U.S.A. in a great number of efforts is deeply concerned philosophically and actually with 'man' making 'man' into 'man' for the sake of 'man' but also cognizant of semantics, sensitivities, and the emerging roles of women, will probably substitute for the term 'man' the term, 'peoplemaking'.

The aftermath of Watergate, the emergence of vocal leadership on behalf of minority groups and their deep-seated problems and concerns, the recognition of women's rights have all spurred national concern for the re-examination of American school systems and value systems in terms of respect for the individual – 'his' human rights and responsibilities.

Structure for inquiry.

Directions and perspectives for these presentations were derived from a comprehensive national search of the published (*Curent Index of Journals in Education*) and unpublished literature (ERIC Network) relating to self-realization, self-actualization, and self-enhancing education over a five-year period (1972-1977) thus to locate innovative practices and projects along with research techniques, methodologies, and designs employed by offices, agencies, and individuals in the search for the clarification and accentuation of human values as a proper goal of education. Personal contacts were also made with key personnel associated with programs and research centers to nominate which was important. By these means, several hundred studies were examined and analyzed.

Organization.

In order to present directions and research on-going in the U.S.A., various alternatives for the present organization were examined. For purposes of clarity and coverage, the following plan for articulation was chosen. Seven categories, essentil to teaching, were selected in which to report content or substance. In each domain, examples of research methodologies employed internally and externally will be sketched. The categories by level and content are as follows :

1. The Learner (Child, Pupil, Student, Adult).
Needs Assessment / Minority Students – Blacks, Latinos, American Indians, Socio-Economic Indexes, Self-concept.

2. The Educator (Teacher, Administrator, Staff).
Teacher aids, training models ; collective bargaining ; Differential staffing, Teacher expectations.

3. Objectives, Goals, Aims, Purposes, Curriculum, Programs.
Human Approaches ; Behavioral Objectives ; Compensatory Education ; Creativity ; Drug Abuse ; Ecology ; Career Education ; Outdoor Education ; Cognitive / Affective Domains ; Perceptual-motor Learning ; Family Education ; Parent and community participation ; Psycho-motor domain.

4. Teaching, Methods, Didactics.
Individualization of Instruction ; Team Teaching , Variety in Teaching Presentations : Micro-Teaching ; Montessori Methods Simulation.

5. Learning-Internalization.
Multi-Media Centers ; Pupil Team Learning ; Computer-Assisted Instruction ; Discovery Learning ; Community Resources ; Cognitive styles and Cognitive Mapping, Sesame Street and other television programs ; Tutorial Methods.

6. Evaluation-Assessment – Program Evaluation – Curriculum Evaluation.
National Assessment ; State Assessment Models ; Evaluation Models (CIPP, Stake, Scriven, Provus, and others).

7. Context, Organization, Administration, Climate, Community.
Accountability ; Flexibility, Systems approaches, Busing ; Community schools ; School Parks ; Open Schools ; Non-graded Schools ; Parochiad ; Performance Contracting ; Voucher System ; Year-round school ; Middle Schools ; Free Schools ; National Institute of Education ; Office of Education ; Regional

Educational Laboratories ; Acts of Congress ; ESEA Act of 1965 ; Commissions, Committees, Conferences, Institutes, Professional Associations ; Great Cities ; Court Decisions.

Research Methodology.

In connnection with projects and programs, a wide range of research designs, techniques, and methodologies have been or are being utilized including questionnaires, interviews, rating scales, school records, demographic data analysis, specialized instruments, such as the Minnesota Multiphasic Personality Inventory (M.M.P.I.), the Thematic Apperception Test (TAT), the Personal Orientation Inventory (POI) ; Totter's Locus of Control Scale ; Self Evaluational Techniques ; the Ohio Social Acceptance Scale ; the Battle Attitude Scale, and Osgood's Semantic Differential Scale techniques ; the Sear's Self Concept Inventory, Graphic Explanations, and many others.

Statistical techniques include basic statistics and significance testing of differences between means (t-tests) ; analysis of variance, and correlational analysis of various types.

Force field analysis, and research in naturalistic settings also appear. Occasionally a factorial design can be found along with the use of multiple R's for prediction purposes.

More ambitious research methodologies include Factor Analytic Studies, Cluster Analysis and variations of factor analytic techniques such as Alpha Factor Analysis, and Principal Components Analysis. The Q-Methodology developed originally by Stephenson has also been applied. Phenomenological analyses have been selectively applied.

In the way of summary and conclusions, net gains of the great innovations and research efforts will be assessed and evaluated.

RÉSUMÉ DES COMMUNICATIONS DES PROFESSEURS REITZ ET IRWIN

Réailisation de la personnalité par l'éducation. Projets innovatifs d'éducation en U.S.A. : méthodologie de recherche, contenu et substance

Le thème général du Congrès « réalisation de la personnalité par l'éducation » suggère une multitude de directions, dimensions, chemins à suivre, projets et problèmes référant à la scène éducationnelle en U.S.A. Des questions et problèmes au sujet de l'éducation et de l'école sont approchés en vue de leur solution par diverses innovations et programmes et souvent par des techniques et méthodes de recherche sophistiquées. Les articles présents, notamment « Projets innovatifs : contenu » (Claire Irwin) et « Méthodologie de recherche » (Wm. Reitz), veulent, en général, être dirigés respectivement d'une part vers la présentation d'une vue panoramique de développements nouveaux et projets en éducation professionnelle en relation avec la réalisation de la personnalité, à l'intérieur des situations d'école ; et d'autre part vers la description sélective de techniques de recherche précédant, utilisées pendant et/ou après la complétion des projets en vue de leur validation et leur évaluation.

Texte.

Les racines de la réalisation de la personnalité de l'individu entrent profondément dans le courant des idées de la culture et de l'engagement du monde et de l'Amérique. Un aperçue d'événements significatifs révélerait des associations et des activités, de grands noms et des progrès notoires dans le passé, au présent et projetés pour le futur. Nommons quelques uns : en philosophie et arts (Dewey, Huxley, Kohlberg, Emerson et Whitman) ; en psychologie humaine (Carl Rogers, A. H. Maslow, Allport, Combs, Jourard et John Cohen) ; en observations thérapeutiques et cliniques et en sensivity training (William Glasser, Virginia Starr, Fritz Perls) ; en cultes (Alan Watts et Zen, Méditation transcendantale, Pyramid Power) ; de la part de voix de minorités (Rev. Jesse Jackson eét PUSH – Cesar Chavex représentant la culture Latine) ; et l'étendue et la diversité énorme des projets scolaires innovatifs des programmes et des réformes – tous désignés pour célébrer l'individu dans son caractère unique et pour découvrir et encourager chaque potentialité ultime à atteindre des « peak-experiences ». Cette nouvelle philosophie humaniste a engendré des concepts nouveaux de l'apprentissage, d'enseignement et de formation au sens large du mot. Comme l'a déclaré Maslow, le « père » de la réalisation de la personnalité :

… la fonction de l'éducation, le but de l'éducation – la finalité de l'homme, la finalité humaniste, la finalité pour autant qu'il s'agit d'êtres humains – est en fin « l'actualisation » de la personnalité d'une personne, un devenir pleinement humain, le développment à la plus grande plénitude que l'espèce humaine peut supporter où qu'un individu particulier peut atteindre. D'une façon moins technique, c'est assister la personne à devenir le meilleur qu'il est capable de devenir.

Dans son livre « Who are you ? » Raymond Gale fait la synthèse des points de vue de Rogers, Maslow, Allport, Combs et Jourard en présentant un « modèle humaniste de la personne ». Le catalogue se présente comme suit :

1. Chaque personne vaut la dignité et le respect qui est inhérent à la vie humaine.
2. Un être humain éprouve de la continuité et des efforts dynamiques vers la croissance tout le long de sa vie et est capable à mélanger le passé et le futur en une conscience de soi significatif.
3. Une personne est le produit du développement d'un noyau interne (le soi) qui se développe continuellement et se modifie par l'expérience.
4. L'effort vers la croissance et l'expansion du soi reçoivent leur forme et leur direction partant de l'idéal de soi de chaque individu, qui consiste en sa propre création subjective dans le cadre bio-socio-psychologique d'un courant de vie spécifique.
5. Chaque être humain est un organisme idiosyncratique et auto-consistant de croyances, valeurs, sentiments et actions manifestés dans son courant vital particulier.
6. L'auto-consistance et le caractère unique sont réfléchis dans la puissance créatrice accordée au courant vital d'une personne, formée en conformité à l'idéal de soi, lorsqu'il donne naissance à ses potentialités humaines distinctives.
7. Les efforts d'un individu dans son courant vital ont de l'influence sur

ses perceptions dans le champ phénoménal, ce qui développe un rapport personnel dans la formulation des interprétations du soi et des autres.
8. Le comportement est influencé d'une manière significative par l'évaluation du soi et du monde et par le fait que son idéal de soi est dirigé vers un but.
9. L'individu est enveloppé d'une manière inextricable dans son environnement social et développe soi-même et la vérité unique de son propre courant vital à travers les dynamismes personnels et sociaux des expériences humaines.
10. Dans un champ phénoménal accueillant et quelque peu non menaçant, une personne peut apprendre un comportement qui est fondamentalement ouvert, en confiance avec soi-même et les autres, interactif, empathique et constructif.
11. Dignité, valeur, liberté, responsabilité et intégrité surgissent comme des caractéristiques humaines dans un environnement qui rend (l'être humain) inconditionné de la considération des hommes et qui procure des opportunités à maintenir et à améliorer sa personnalité.
12. Une interaction avec des gens coopératifs constitue l'influence la plus forte dans le développement et la perpétuation du concept de soi d'une personne pleinement fonctionnante qui se comporte de manière créative, consistente et holistique.

L'éducation professionnelle en U.S.A. est marquée par un grand nombre de projets, d'innovations et de programmes réfléchissant l'accentuation courante telle que éducation affective, clarification des valeurs, éducation morale, autodétermination, développement du concept de soi, auto-évaluation, self-congruence, Black-power, locus of control, développement des puissances humaines, « rôle » théorie, estime de soi, aspiration occupationnelle, éducation humaniste et un autre terme-clé apporté par Maslow il y a quelques années : actualisation du soi.

En résumé, alors, l'éducation professionnelle en U.S.A. est, dans un grand nombre d'efforts, profondément concerné, philosophiquement et actuellement, de l'homme, former « l'homme » en « homme », pour « l'homme », mais aussi conscient de sémantique, de sensitivités, et le rôle ressortissant des femmes substituera probablement le terme « people » ou « humain » au terme « homme ».

Les suites fâcheuses de Watergate, les cas de « leadership » vocal en faveur des groupes minoritaires et leurs problèmes et inquiétudes profondément ancrés, la reconnaissance des droits de la femme ont tous suscité l'intérêt national à la réexamination des systèmes scolaires américains et des systèmes de valeurs en termes de respect pour l'individu – « ses » droits humains et « ses » responsabilités.

Structure pour enquête.

Les directions et les perspectives pour ces présentations ont été prises d'une recherche compréhensive nationale de la littérature publiée (l'Index courant des journaux en éducation) et non publiée (ERIC Network) se référant à la réalisation de la personnalité et au rehaussement du soi, sur une période de 5 ans (1972-1977) afin de localiser des pratiques innovatrices et des projets, ensemble avec les techniques de recherche, méthodes et moyens employés par des bureaux, des agences et des individus, à la recherche d'une clarification et accentuation des valeurs humaines comme but propre de l'éducation. Des contacts personnels ont eu lieu avec des personnes en position clé associées à des programmes et des centres de recherches, afin de déterminer ce qui était important. De cette manière, plusiuers centaines d'études ont été examinées et analysées.

Organisation.

Afin de présenter les directions et la recherche en cours en U.S.A. on a examiné pour l'organisation présente des alternatives différentes. Pour des raisons de clarté et pour être complet, le plan suivant pour l'articulation a été choisi. Sept catégories, essentielles à l'enseignement, on été selectées, dans lesquelles on peu rapporter le contenu ou la substance. Dans chaque domaine des exemples de méthodes de recherche employées de manière interne et externe seront esquissés. Les catégories selon le niveau et le contenu sont les suivants :

1. L'apprenti (Enfant. Élève, Étudiant, Adulte).
Évaluation des besoins / Étudiants minoritaires – Noirs, Latinos, Indiens, Américans, etc. Indexes Socio-Économiques, Concept de soi.
2. L'éducateur (Enseignant, Administrateur, Staff).
Aides de l'enseignant, modèles d'entraînement ; marchandage collectif ; Differential staffing. Attentes des enseignants.
3. Objectifs, Buts, Raisons, Cours des études, Programmes.
Approche humaines ; Objectifs de comportement ; Éducation compensatoires ; Créativité ; Abus de drogues ; Écologie ; Éducation de carrière ; Éducation en plein air ; Domaines cognitifs / affectifs ; Apprentissage de perception-moteur ; Éducation familiale ; Participation des parents et de la communauté ; Domaine psycho-moteur.
4. Enseignement, Méthodes, Didactiques.
Individualisation de l'instruction ; Enseignement en équipes ; Variété dans les présentations de l'enseignement : Méthodes Montessori, Simultation.
5. Internalisation de l'apprentissage.
Centres multi-média ; Apprentissage en équipes d'élèves ; Instruction à l'aide du computer ; Apprentissage à la découverte ; Ressources de la communauté ; Styles cognitifs et cartographie cognitive ; Sesame Street et autres programmes de télévision ; Méthodes de tuteur.
6. Évaluation-Répartition de programma – de curriculum.
Évaluation nationale ; Mondèles d'évaluation des états ; Modèles d'évaluation (C.I.P.P., Stake, Scrivens, Provus et autres).
7. Contexte, Organisation, Administration, Climat, Communauté.
Responsabilité ; Flexibilité, Systèmes d'approche, Transports ; Écoles communautaires ; Jardins d'école ; Écoles ouvertes ; Écoles sans grades ; Écoles paroissiales ; Performance contracting ; Voucher-system ; École pendant toute l'année ; Écoles moyennes ; Écoles libres ; Institut national d'éducation ; Bureau de l'éducation ; Laboratoires pédagogiques régionaux ; Actes du Congrès ; ESEA act de 1965 ; Commissions, Comités, Conférences, Instituts, Associations, professionnelles ; Grandes villes ; Décisions des tribunaux.

Méthodes de recherche.

En rapport avec les projets et les programmes un large éventail de projets de recherches, de techniques, et de méthodologies ont été ou sont encore employés, y compris des questionnaires, des interviews, des échelles d'évaluation, des documentation d'écoles, des analyses de données démographiques, des instruments spécialisés comme le Minesota Multiphasic Personality Inventory (M.M.P.I.), le Locus of Control Scale de Rotter ; des techniques d'auto-évaluation, le Ohio Social Acceptance Scale ; le Battle attitude scale et les techniques du Semantic Differential Scale de Osgood ; le Self-concept Inventory de Lears ; des explications graphiques et beaucoup d'autres.

Les techniques statistiques comprennent des statistiques de base, et le controle significant des différences entre les valeurs moyennes (t-tests) ; analyse de variance, et l'analyse correlationnelle de différents types.

L'analyse du champ de force et des recherches sur l'environnement naturaliste apparaissent également. Occasionnellement on peut trouver en vue de prédictions un « factorial design » ensemble avec l'emploi de multiples R.

Des méthodes de recherches plus ambitieuses comprennent des études d'analyse de facteurs, l'analyse des Clusters, et des variations de techniques d'analyse de facteurs comme Alpha Factor Analysis, et Principal Component Analysis. La méthodologie Q, originellement développée par Stephenson a aussi été appliquée. L'analyse phénoménologique a été applique de manière sélective.

En guise de résum ou de conclusion, les profits nets des grandes innovations et des efforts de recherche seront taxés et évalués.

Prof. Dr. William REITZ took graduate work at the Universities of Cologne, Bonn and Hamburg (Germany), and his Ph. D. at the University of Wisconsin. He held appointments at the universities of Chicago, Michigan and Wayne. He served as a statistician with the U. S. Public Health Service in Washington, D.C. Dr. Reitz is a member of various professional organizations and has published a number of research studies in professional journals. He was chairman of the Department of Evaluation and Research of the College of Education, Wayne State University. For many years he was director of the Wayne State University Travel Study Program in Comparative Education from 1939 to 1962.

Dr. Reitz has taught more than 10,000 graduate students at Master's and doctoral levels and has been major adviser for more than 45 doctoral dissertations. In June, 1973, he became Professor Emeritus.

Among his publications in the field of education are the following :

- 'The measurement and prediction of teaching efficiency : a summary of investigations', *The Journal of Experimental Education, XVI* (June, 1948) ;
- 'Higher mental processes' in PAUL MONROE (ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (New York, MacMillan Company, 1952) ;
- 'Functional competencies of undergraduate college students in the humanities', *Scientia Paedagogica Experimentalis*, IV, 1(1967)(with Claire C. Irwin).

Other publications appeared in *Educational Abstracts, The Journal of Educational Research, International Education Review, Journal of Higher Education, Phi Delta Kappa*, etc. He also contributed to the *Encyclopedia of*

Educational Research (section on higher mental processes) and to the *Dictionary of Education.*

Monographs have been prepared under the aegis of the following offices and organizations: United States Public Health Service; Wayne University Studies in Air Transport; College of Education, Wayne State University-Research Studies in Admission and Placement; the National Society of College Teachers of Education.

Reviews have appeared in *Monatsheft Für Deutschen Unterricht, The School Review,* etc.

Professor Reitz developed the first constitution for the Faculty Assembly, College of Education and served on innumerable and practically all important University committees. He was active at the international, national and state levels. At state level he was involved in evaluational procedures for Title I Projects directed by the State Department of Public Instruction, and in activities of the Michigan Education Research Council (MERC).

Professor Reitz is a member of many important organisations, national and international.

Prof. Dr. Claire C. IRWIN studied at the University of Michigan (B.A., M.A. in Speech and English); she took her doctoral degree at Wayne State University, College of Education in 1960. She is now professor at the Department of Evaluation and Research, College of Education, Wayne State University, Detroit, Michigan. She is a member of various professionel organizations and consultant of a number of committees and projects. She has published in various professional journals. Prof. Irwin is currently serving as a member of several Doctoral Advisory Committees for graduate students working on Ph.D. or Ed.D. programs in areas of general administration, higher education, secondary education, special education, educational sociology, history and philosophy of education.

Le Professeur Dr. H. Scheuerl de la Hamburg Universität, République Féderale Allemande.

Professor Dr. H. Scheuerl, of the Hamburg Universität, German Federal Republic.

PROBLEME DER 'SELBSTVERWIRKLICHUNG' IN DER PÄDAGOGISCHEN DISKUSSION DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

by

PROF. DR. H. SCHEUERL
(Universität Hamburg, Bundesrepublik Deutschland)

Das Thema unseres Kongresses lässt viele Interpretationen zu. Mein Bericht soll über einige davon informieren, die in den Diskussionen in der Bundesrepublik Deutschland eine Rolle spielen.

1. „Selbstverwirklichung" steht bei uns als Programmwort in engem Zusammenhang mit der Diskussion, die die studentische Protestbewegung etwa seit 1968 in Gang gebracht hatte. Der idealistische Glaube an die menschliche Freiheit, der in der pädagogischen Tradition in Deutschland von der Goethezeit bis über den zweiten Weltkrieg hinaus beinahe unangefochten vorgeherrscht hatte, war in den sechziger Jahren für die jüngere Generation zweifelhaft geworden. Die Erfahrung sozialer Abhängigkeiten und Zwänge wurde immer aufdringlicher und nahm für die Jüngeren offenbar beängstigende Züge an. Die vorangegangene mittlere Generation, die aus dem Kriege heimgekehrt war, hatte die Bundesrepublik noch als „Provisorium" erleben und verstehen können. Nach all ihren Erfahrungen mit der geistigen Enge und Öde der Diktatur und des Krieges und mit dem Scheitern eines irregeleiteten Idealismus konnte sie ihr eigenes Wieder-Anknüpfen an ältere Traditionen nur als Befreiung und Bereicherung, vor allem auch als etwas Selbstgewähltes erleben. Ganz anders die neue Generation : Sie fand sich vor vollendete Tatsachen gestellt. Sie sah in den wieder aufgebauten politischen und pädagogischen Institutionen offenbar nur noch das Verfestigte, den Zwang, die nicht mehr revidierbare Normativität. Wer in dieser Situation – wie etwa Herbert MARCUSE – das Bild einer „neuen" Gesellschaft versprach, der fand bei dieser Generation auf

einmal ein Echo, das für die Älteren zunächst ganz unverständlich blieb. „Selbstverwirklichung" bekam einen utopischen Charakter. Gegenüber den erfahrbaren wirklichen Zuständen sah man sie als etwas Kontrafaktisches, aber gerade deshalb Faszinierendes. Sie erschien als Glücksverheissung, der man durch Abstreifen aller Zwänge, durch Vernichtung aller Tabus, durch Enthemmung und Befriedigung einer vermeintlich ursprünglichen Bedürfnis-Natur des Menschen näherzukommen hoffte.

So entstand eine Euphorie, die mit einer misanthropischen Einschätzung der wirklichen Gesellschaft Hand in Hand ging. In der international bekannten Spannweite zwischen Blumenkindern und Bombenlegern konnte sie alle denkbaren Formen des Eskapismus annehmen.

Für die Älteren war das alles schwer verständlich. Denn Euphorie wie Eskapismus enthielten in jenen Jahren inhaltlich eigentlich kein einziges wirklich neues Element gegenüber Traditionen, mit denen man sich längst auseinandergesetzt zu haben glaubte : War das nicht einfach nur ein neuer Rousseauismus,nur eben ohne Verarbeitung der nun schon zweihundertjährigen Rousseau-Kritik ? Oder war das nicht bloss ein neuer, zwar mit marxistischen und psychoanalytischen Ingredienzen versetzter, aber dennoch im Grunde a-historischer Naturalismus, den man längst ausdiskutiert und überwunden zu haben meinte ? Und wieso fanden auf einmal Autoren Resonanz, die wie Alexander S. Neill mit seinem Erziehungsmodell „Summerhill" reformpädagogische Ideen auffrischten oder wie Wilhelm Reich psychoanalytisch inspirierte Enthemmungsvorstellungen propagierten, die doch eigentlich bei uns in Deutschland schon in den Jahren um 1925/30 ihre Diskussion und auch ihre kritischen Relativierungen erlebt hatten ?

Es scheint, dass ein Teil jener Faszination, die das Wort „Selbstverwirklichung" um 1968/70 verbreitete, mit mangelnder Kenntnis seiner historischen Hintergründe zusammenhing. Nicht im geringsten ist damit freilich erklärt, wieso es zu dieser Unkenntnis kommen konnte, wieso zweitweise ein tonangebender Teil gerade der studierenden Jugend die Kenntnisnahme solcher Hintergründe streckenweise sogar bewusst verweigerte. Ich kann es mir nur mit jener Ohnmachtserfahrung erklären, die nach der Phase des Wiederaufbaus bei uns um sich griff : Es ist alles da ; es ist alles so perfekt ; nichts ist mehr provisorisch, daher auch nichts mehr offen ; nur ein Bruch mit der Kontinuität könnte möglicherweise noch einmal wieder Freiräume schaffen.

Diese Ausbruchstendenz scheint sich erst heute wieder langsam und unter vielen Rückfällen zu ändern. Man beginnt hier und da, auch den Eskapismus als Illusion zu durchschauen. Man lernt begreifen, dass historische Kontinuität nicht nur real mächtig und unabstreifbar ist, sondern dass sie zugleich auch eine Voraussetzung, ja ein Schutz und ein Halt sein könnte gerade für die Selbstverwirklichung. Dennoch bleibt freilich der relativ kurzfristige Wechsel der Generationseinstellungen ein Rätsel. Ich sehe niemanden, dem es gelungen wäre, die jeweilige Entstehung und das Sich-Überleben solcher Paradigmen schon hinreichend plausibel zu machen. Dies wird wohl noch für längere Zeit eine ungelöste Aufgabe mentalitätsgeschichtlicher Interpretationen bleiben.

2. Ungeachtet dieser besonderen historischen Problematik enthält aber das Programm der „Selbstverwirklichung" auch systematische pädagogische Prinzipienfragen und philosophische Implikationen, die auf eine lange Vorgeschichte zurückgehen. Im Thema unseres Kongresses gibt es kein Hauptwort, das nicht historisch vorbelastet und philosophisch fragwürdig wäre. Selbst die Konjunktion „durch" (through/par) ist diskussionsbedürftig. Lassen Sie mich die Wörter der Reihe nach prüfen :

2.1. Das Wort „Selbst-Verwirklichung" (Réalisation de la personnalité) verbindet – unabhängig vom Aktualitätsgrad aller Initiativen, die sich dieser Formel bedienen – zwei Problemkreise, die in der europäischen Denktradition mit uralten Fragen verbunden sind : das „Selbst" und die Frage nach seiner Genese.

2.1.1. Will man verstehen, was vom Ursprung her mit „Selbst" oder mit „Personalität" gemeint ist, so muss man in der Philosophiegeschichte bis zu den Vorsokratikern und in der Glaubensgeschichte bis zu den Deutungen des Alten und Neuen Testamentes zurückgehen. Die sokratische Aufklärungsbewegung ebenso wie die neueuropäische Aufklärung des 18. Jahrhunderts, die dazwischenliegende wechselvolle Theologie- und Philosophiegeschichte ebenso wie die neuere anthropologische, psychoanalytische und interaktionistische Theoriebildung haben zum Sinngehalt dieser Wörter ihre Beiträge geliefert und sie damit vorbelastet. Man kann von dieser Fracht nicht mehr abstrahieren, ohne sich zugleich von Verständnismöglichkeiten abzuschneiden.

Zur Einstimmung in die deutsche Problemtradition ist veilleicht ein älteres Beispiel ganz gut geeignet. Im 17. Jahrhundert formulierte der schlesische Mystiker Angelus SILESIUS einen Sinnspruch, der das Selbst des Menschen betrifft, und den man gut als Motto über die Geschichte der neueren philosophischen Anthropologie stellen könnte:

„Ich weiss nicht, was ich bin.
Ich bin nicht, was ich weiss:
Ein Ding und doch kein Ding,
ein Pünktchen und ein Kreis.“

Die ganze Problematik von „Ich“ und „Selbst“, von „I“ und „me“, von dem, was meine „Personalität“ heissen kann wird hier pointiert getroffen: Die Spannung zwischen „Sein“ und „Bewusstsein“, zwischen Objektivierbarkeit und Subjektivität, zwischen Existenzerfahrung und Verdinglichung ist mit den Symbolen „Pünktchen“ und „Kreis“ angesprochen. Ich sehe in der Philosophiegeschichte niemanden, der das Problem des „Selbst“ anders als entweder durch solche Paradoxien oder durch solche wechselweise sich aufhebenden Negationen annähernd in den Griff bekommen hätte. Das präjudiziert unsere Problemlage: Schon wenn *Kant* die menschliche Person als moralische Instanz zu bestimmen suchte durch die Aussage, sie dürfe niemals zum blossen Mittel für einen Zweck gemacht werden, weil sie stets an sich selbst ein Zweck sei, – dann war darin genau besehen die Dialektik zwischen „Selbst“ und „Verdinglichung“ im Grunde durch eine Negation ausgedrückt: um ein nicht näher substanziierbares „Pünktchen“ wird ein „Kreis“ gezogen. Und wenn HEGEL vom Geist sprach, der „im Andern zu sich selbst kommt“, der also eine notwendige „Entfremdung“ durchläuft, um sich selbst zu finden, dann trat auch hier an die Stelle einer positiven Ding-Aussage, die offenbar nicht möglich ist, eine Negation von Negationen. Auf Hegels kritischen Gegenpol, auf KIERKEGAARD brauche ich nur hinzuweisen: auch er vermochte das Problem der „existierenden Subjektivität“ nicht anders als in immer neuen Anläufen mit Paradoxien und Negationen zu umkreisen.

Unter den Pädagogen deutscher Zunge haben die „Klassiker“ an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert (PESTALOZZI wie HERDER, FICHTE wie HUMBOLDT, HERBART wie SCHLEIERMACHER) jeder auf seine Weise ihre Aufmerksamkeit auf dieses Problem der Identifikation des „Selbst“ oder der „Personalität“ gelenkt. Sie alle waren von seiner unersetzlichen Wichtigkeit für die praktische Lebensführung ebenso überzeugt wie auch zugleich von seiner Undefinierbarkeit. „Selbstverwirklichung“ versus „Selbstentfremdung“ blieb in vielfältigen Varianten eines der zentralen Themen der Bildungsphilosophie in Deutschland.

Auf diese Traditionen haben führende Erziehungstheoretiker bei uns zurückgegriffen, wenn sie zum Teil schon in der Zeit der Weimarer Republik ihren Erziehungs- und Bildungstheorien einen philosophischen Personalitätsbegriff zugrundelegten. Darin war die ganze Vielfalt, aber freilich auch die Fragilität der angedeuteten Begriffstraditionen bewahrt. Ihre Theorien bilden die Folie, von der die gegenwärtige Diskussion sich kritisch abhebt. Deshalb müssen sie hier wenigstens durch einige Beispiele repräsentiert werden: Schon in den 1920er Jahren und nach dem zweiten Weltkrieg suchte Theodor LITT das Personalitätsproblem „dialektisch" einzufangen in Gegenüberstellungen polarer Begrifspaare, die das Gemeinte von verschiedenen Dimensionen her eingrenzen; man braucht nur seine Buchtitel zu zitieren: „Mensch und Welt", „Individuum und Gemeinschaft", „Technik und Bildung", „Führen oder Wachsenlassen", – wobei er sich auf HERDER, KANT und HEGEL als seine klassischen Kronzeugen berief.

Herman NOHL, der wie kaum ein anderer Universitätslehrer unter den deutschen Pädagogen seit Ende der zwanziger Jahre eine „Schule" gebildet hat, ging in seiner „Pädagogischen Menschenkunde" sogar bis auf platonische Denkmuster zurück, um sie für seine Gegenwartssituation zu aktualisieren: Das im 9. Buch des platonischen „Staates" entworfene Bild des Menschen, der aus gegensätzlichen Seelenteilen zusammengesetzt ist, wird von NOHL als ein Schichtenaufbau interpretiert, in dem das „Selbst" unter mehreren Blickwinkeln unterschiedliche Funktionen hat: es erscheint zugleich als die Spitze einer Pyramide wie auch als der Inhalt von deren oberster Schicht; als lenkende Instanz und personale Klammer der materialiter höchst gegensätzlichen Bestandteile und Tendenzen der Seele, aber zugleich auch wieder als die Gesamtheit der Psyche und ihre Identität in allen beschreibbaren Inhalten und Zuständen. Diese „Menschenkunde", die seinerzeit auch von Psychologen gelesen und diskutiert wurde, gab einer ganzen Generation von Pädagogen ein basales Verständigungsschema mit auf den Weg.

Schliesslich ist hinzuweisen auf Wilhelm FLITNERS „Allgemeine Pädagogik", das bisher wohl repräsentativste Werk für den systematischen Zusamenhang und die Eindordnung der Erziehungsfragen in den anthropologischen Kontext in der Nachkriegsdiskussion westdeutscher Pädagogik. Das Personalitätsproblem erhält hier einen besonderen Stellenwert inmitten unterschiedlicher perspektivischer Zugriffe. Deshalb sei diese Position etwas genauer geschildert: Mensch und Erziehung – so FLITNERS Ausgangsthese – können nur unter einer Mehrheit von Aspekten angemessen erfasst und gedeutet werden: (1) *Humanbiologisch* kann der Mensch als ein höherer Säuger betrachtet werden; er bedarf in besonderem Masse der Lernanreize und der spielerischen Stimulationen seines Appetenzverhaltens; seine Erziehung erscheint in dieser Sicht als Inbegriff aller derjenigen Hilfen, die die Erwachsenen dem aufwachsenden jugendlichen Organismus gewähren, um seine Reifungs- und Lernprozesse zu schützen und zu unterstützen. Es ist klar, dass diese humanbiologische Sicht, die auf Parallelen und Differenzen zum Tiererich abhebt, auf einer Abstraktion beruht: sie sieht den Menschen nur als Exemplar seiner Gattung. (2) Einen Schritt konkreter wird die *historisch-gesellschaftliche* Betrachtung: Sie sieht den Menschen (mit *Aristoteles*) als „zoon politikon", als ein Wesen, das zur Verwirklichung seiner Natur auf die Stadt, auf die Polis angewiesen ist. Kulturen und ihre jeweils historisch-konkret gegebenen Lebensformen werden für den Menschen zur zweiten Natur: ihre Sitte und Sprache, ihr Sehen und Denken, ihr Wissen und Können, wie es sich in Werken, in Wirtschaftsweisen, Herrschaftesordnungen und Sozialformen ausdrückt, machen den Inhalt seiner realen Gestalt aus. Sie geben ihm seine historische Substanz, wo die Natur ihn offen und unfertig gelassen hat. Unter diesem Blickwinkel bestehen die beiden zentralen Funktionen der Erziehung darin, von der objektiven Seite her gesehen die gegebenen und sich wandelnden Lebensformen durch Überlieferung zu regenerieren, und von der Seite der aufwachsenden Subjekte her die jeweils neue Generation in die Sozialformen der Kultur soweit einzugliedern, dass sie darin ihre Rollen übernehmen und zur aktiven Mitsprache also auch zur Veränderung des Bestehenden fähig werden kann. Es geht also um „Sozialisation" und um „Enkulturation" als Erziehungsfunktionen. Doch bleibt auch diese Perspektive noch ziemlich abstrakt. (3) Aus den Erfahrungen unserer konkreten Lebenswelt wissen wir, dass jeder von uns sich nicht nur natur- oder sozialgesetzlich nach Druck oder Zug kausal determiniert verhält, sondern dasz das eigentliche Movens unseres Verhaltens und unserer Einstellungen dort zu suchen ist, wo Bewertungen und Sinngehalte auf dem Spiele stehen: Wir glauben an etwas und identifizieren uns; wir distanzieren uns kritisch von anderem; Interesse, Anteilnahme, Wertschätzungen, insgesamt eine erlebbare Innenseite der Natur- und Sozialprozesse erscheinen uns als das eigentlich Wichtige, auf das es in unserem persönlichen wie in unserem gemeinsamen Leben ankommt. Nicht die formalen Prozesse des Wachsens oder des Überlieferns, nicht die Anpassungsleistungen als solche machen in dieser dritten kulturellen Sichtweise das Wesentliche des pädagogischen Geschäfts aus; sondern es geht um die inhaltliche Kommunikation mit den zu Erziehenden, um die Verständigung mit ihnen über Sinn oder auch Unsinn überlieferter Inhalte und neuer Gedanken. Erziehung erscheint als *„geistige Erweckung"*, als eine Art von Initialzündung. Sie besteht unter diesem Aspekt in kommunikativer Hilfe zur Selbstfindung und Selbstbildung, in der gemeinsamen Bemühung um die Erschliessung des Sinnes von Erfahrungsbereichen. Doch auch diese Innenseite, von der aus die Beteiligten das Erziehungsgeschehen erleben, hat nach W. Flitner wieder mindestens zwei unterscheidbare Aspekte: substantiell geht es um einen praktisch unendlichen Horizont von Sinnqualitäten, die der Lernende an Personen oder Objektivationen erfahren kann und die dann je nachdem den Reichtum oder die Dürftigkeit seiner Bildung ausmachen: etwa in den Bereichen der Kunst und des Rechts, der politischen Ordnungsvorstellungen, sozialen Ideen, Wissenschaften, Sprachen, Glaubensinhalte – kurz in allem, was hinter historisch konventionellen Gestaltungen einen erschliessbaren Sinn enthält, dem man sich öffnen, in den man sich einarbeiten, den man für sich verlebendigen kann. Dieser inhaltlichen Vielfalt wird man pädagogisch und didaktisch nur beikommen können, wenn man sie selektiv auf Grundrichtungen reduziert. Erziehungsinstitutionen müssen hier ökonomisch bleiben.

(4) Inmitten der Verlebendigung aller solcher Inhalte und durch sie hindurch geht es aber zugleich immer auch um die eigene Identität der zu erziehenden Personen, um Findung und Stärkung des „Selbst" – mit dem vorhin zitierten Mystiker gesprochen: um das „Pünktchen" inmitten des „Kreises". Doch gerade dieses Wichtigste, das sich der vierten, *personalen Sichtweise* zeigt, ist der Manipulation von aussen entzogen. Es lässt sich wohl fördern und hemmen, kann aber durch geplante Akte nur unvollständig konditioniert werden. Es bleibt eine Grenzerfahrung für den Erzieher. Hier berührt sich die auf mannigfaltige abendländische Traditionen gegründete Erziehungstheorie Wilhelm Flitners mit Vorstellungen der Existenzphilosophie, deren in Paradoxien und Negationen ausgedrückte Grenzerfahrungen in den Jahren zwischen 1945 und etwa 1965 grossen Einfluss auf das pädagogische Selbstverständnis in Westdeutschland hatten. (Vgl. O. F. Bollnow). Überhaupt stehen bei uns die Beiträge der traditionellen, meist als „geisteswissenschaftlich" bezeichneten Pädagogik vielfach verzahnt in einem nicht immer genau abzugrenzenden

Umkreis von phänomenologischen, anthropologischen, existenzphilosophischen, dialogischen und hermeneutisch-pragmatischen Analysen und Untersuchungen, die zur inhaltlichen Füllung dessen, was mit „selbst" oder mit „Personalität" gemeint ist, jeweils eher hinweisend als objektivierend, eher chiffrierend als definierend etwas beisteuern.

Hieran haben nun viele Vertreter der neueren Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft der Bundesrepublik Deutschland Anstoss genommen: Seit Anfang der sechziger Jahre widmete sich unsere Disziplin zunehmend der Rezeption psychologischer und sozialwissenschaftlicher Einzelforschungen und Theorien vor allem amerikanischer Herkunft. Unter dem Stichwort einer „realistischen Wendung" (Heinrich ROTH, 1962), liessen sie sich dabei von einem Paradigma wissenschaftlicher Objektivität leiten, unter dem sich das Personalitätsproblem notwendig verkürzen musste: Wenn das „Selbst" im philosophisch anspruchsvolleren Sinne „ein Ding und doch kein Ding" ist, dann ist es zumindest in seinem der Verdinglichung nicht zugänglichen Teil kein mögliches Objekt der Wissenschaft mehr. Und die im Gange befindliche Transformation der bisherigen philosophisch-hermeneutisch und pragmatisch orientierten „Pädagogik" in eine empirische, auf überprüfbare Sätze begrenzte „Erziehungswissenschaft" (Wolfgang BREZINKA, 1971) muss folgerichtig zu einem Verzicht auf Aussagen über das „Selbst" und seine „Personalität" führen. Denn diese sind ja nicht operationabel, können weder im vollen Sinne empirisch verifiziert noch falsifiziert werden. Sie werden in solchem Kontext zu blossen „Leerformeln", die man gerne den Philosophen oder den Praktikern überlässt. Die Wissenschaft selbst hat sich mit reineren, mit sterileren Gegenständen zu befassen. Von ihr sind keine Aussagen zu unserem Thema zu erwarten. Doch schon gegen Ender der sechziger Jahre, ungefähr zeitgleich und sicher auch in wirkungsgeschichtlichem Zusammenhang mit der studentischen Protestbewegung etablierte sich in der westdeutschen und westberliner pädagogischen Diskussion eine neue Argumentation, die sich dem rationalistischen Purismus widersetzte: Angeregt durch die sogenannte „Frankfurter Schule" der Gesellschaftstheorie von HORKHEIMER, ADORNO und HABERMAS etablierte sich eine „ideologiekritische" oder kürzer benannt „kritische Theorie". Ihr ging es um eine Erneuerung des hermeneutischen Problemzugangs, freilich gegenüber der sogenannten „geisteswissenschaftlichen" Tradition in einer veränderten, auch sehr viel stärker politisierten Blickrichtung. Auch bis dahin scheinbar unpolitische und „wertfreie" wissenschaftliche Positionen wurden „hinterfragt" und auf verborgene Ideologen überprürt. Dabei kam in mancher Hinsicht wieder eine grundsätzliche, wenn auch revidierte Annäherung an einige der traditionellen Positionen zustande. Nicht zufällig sind viele Rezipienten der „kritischen Theorie" innerhalb der Erziehungswissenschaft bei uns direkte oder indirekte Nachfolger der auf Herman NOHL zurückgehenden und über Erich WENIGER weiterwirkenden „Göttinger Schule" (so z.B. Herwig BLANKERTZ, Wolfgang KLAFKI, Klaus MOLLENHAUER). Trotz mancher polemischen Abgrenzungen gegen das „bürgerliche" und damit offenbar „falsche Bewusstsein" so traditionsgebundener Denker wie SCHLEIERMACHER, NOHL oder FLITNER argumentiert z.B. Klaus MOLLENHAUER in seinen „Theorien zum Erziehungsprozess" (München 1972, 59-61) in unausgesprochener Übereinstimmung mit Flitner, dass zwischen „bewusstloser Verhaltensstabilisierung" auf der einen und „Teilhabe" am Kulturzusammenhang auf der andern Seite deutlich unterschieden werden müsse ; denn „überall, wo Erziehung geschieht", müsse eine „Kommunikation zwischen Subjekten" unterstellt werden, und man könne dabei selbst so „bürgerlicher" Qualifikationen und Begriffe wie „Individuierung", „Rollendistanz" oder „Autonomie" „schlechterdings nicht entraten".

Damit aber ist „Personalität" auch auf dieser Stufe der Diskussion wieder ernstgenommen und inmitten aller sozialen und psychischen Mechanismen und Determinationen doch wieder als eine letzte, inhaltlich nicht definierte Appellationsinstanz für unverzichtbar erklärt : das „Pünktchen" inmitten des „Kreises" !

Was den „Kreis" betrifft, in diesem Falle also den Inbegriff der objektivierbaren, empirisch zu erforschenden Determinanten und Mechanismen von Erziehungsprozessen, so ist die neuere Forschung und Diskussion in unserem Lande gerade dabei, Ansätze und Fragestellungen, Methoden und Paradigmen zu übernehmen und zu erproben, für die auf unserem Kongress vermutlich kompetente Vertreter aus anderen Ländern anwesend sind : Experten der Sozialpsychologie, der kritischen Rollentheorie, des Symbolischen Interaktionismus oder Vertreter verschiedener Varianten marxistischer oder psychoanalytischer Erziehungstheorien.

Bei dieser sehr vielfältigen und nuancenreichen Rezeption hat sich in neueren Publikationen bei uns übrigens eine Redeweise eingebürgert, die mir symptomatisch zu sein scheint : wenn Autoren von Berichten über empirische Untersuchungen irgendwo an die nicht mehr recht objektivierbare Dimension des „Selbst" oder der „Personalität" geraten, begegnet man jetzt immer häufiger der Rede vom „subjetiven Faktor". Ich halte diesen Ausdruck für irreführend, ja für einen Widerspruch in sich : Geht man aus von der These, Erziehung sei allemal ein Verkehr zwischen Subjekten, so kann man bei der Bemühung, objektivierbare Bedingungsfaktoren dieses Verkehrs zu isolieren, nicht auch die Subjekte selber wieder zu „Fakoren" verdinglichen, jedenfalls nicht solange man von „Selbstverwirklichung" noch als einer ernsthaften Aufgabe spricht.

2.1.2. Damit ist die Problematik der zweiten Worthälfte des Zentralbegriffs unserer Kongress-Problematik berührt : Auch der Ausdruck „Realisation" lässt in dieser Verbindung unterschiedliche Modellvorstellungen und Interpretationen zu, je nachdem, ob man nur einen „Faktor" oder ob man „Personalität" verwirklichen will. Auch in dieser Frage gibt es wieder Spannungen und Paradoxien :

Ich zitierte schon die aristotelische Formel vom „zoon politikon". Sie besagt, dass der Mensch seine Natur nicht ohne seine „Polis" realisieren kann, d.h. nicht ohne historisch immer schon vorgegebene Lebensformen. Damit stellt sich die Frage, ob nicht *jede* Form der Realisation des Selbst im Grunde schon eine Fremdbestimmung ist. Denn sowohl die Sitte, nach der ich lebe, als auch die Sprache, in der ich rede und denke, sowohl meine Religion als auch meine politische Option wäre damit weitgehend nur noch zu einer Frage der historisch-geografischen Zufallslage meines Geburtsortes und der Stationen meiner Biografie geworden.

Ich sagte, sie seien es „weitgehend". Sie sind es sicher nicht absolut. Man kann sich partiell auch distanzieren. Schon die vorsokratischen Philosophen distanzieretn sich von jeder einzelnen Polis insoweit, als sie mit ihren Schülern als Wanderlehrer ausserhalb der Mauern gingen und einen ersten Relativismus lehrten. Wir wissen zwar, wie sie sich damit unbeliebt machen und dem Verdacht aussetzen konnten, Jugend- und Sittenverderber zu sein. Aber selbst bei radikaler Rollendistanzierung bedeutete damals wie heute die Befreiung aus der Vormundschaft einer einzelnen Polis doch immer zugleich den Schritt aus einer Sprache und Konvention hinüber in eine andere ; zum Beispiel in die einer bestimmten philosophischen Schule, in der für die Verwirklichung des einzelnen Selbst ebenfalls wieder Vorgaben mit bestimmten Determinationen und Spielräumen herrschten. Dies blieb auch bei den Aufklären der Neuzeit noch so : Nach Kants berühmten Formel wollten sie den „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit" herbeiführen, indem sie ein „Zeitalter der Kritik" ausriefen, „der sich alles unterwerfen muss" – von der „Heiligkeit der Religionen" bis zur „Majestät der Gesetzgebung" (KANT, 1784).

Doch auch solche Kritik setzt ihrerseits eine Instanz voraus, die nicht mehr zu bezweifeln ist : die Vernunft. Wer aber kann garantieren, dass nicht auch diese Instanz zumindest in der jeweiligen historischen Formulierung, in der man sie zu fassen sucht, eines Tages doch wieder bezweifelbar wird ? Erzeugt nicht jede denkbare Basis, auf die ich mich stelle, notwendig zugleich eine Befangenheit ?

Für unser Problem, für die Verwirklichung des Selbst heisst dies : dass wir ausgeliefert sind, wie immer wir es wenden. Es kann keine absolute Autonomie der Person geben. Sie braucht ihre „Polis" oder sie braucht ihre Götter und ihre Gesetze. In einer "pluralistisch" zerstrittenen, von konkurrierenden Ideen polarisierten Welt wird die Frage nicht einfacher als in dem vermeintlichen Einheitsverband der antiken Polis. Zwar werden die Spielräume für die Optionen, von wem oder durch was ich mich fremdbestimmen lassen will, sicherlich grösser. Ich darf Kritik üben und auch einmal ein garstiges Lied singen, ohne gleich aus den Mauern verwiesen zu werden. Aber der Tatbestand bleibt, dass es nur Spielräume sind, und dass nicht ich die Wesenszüge meines Selbst entwerfe und ausfülle, sondern die „Polis", also ein Anderes, mit dem ich mich im Verlauf meines Lebens auseinandergesetzt, teilweise identifiziert, zum Teil auch gestritten habe.

Aufklärung kann für die Verwirklichung meines Selbst somit immer nur ein Korrektiv sein. Sie setzt ein gelebtes Leben immer schon voraus, dessen Möglichkeiten, Spielräume und Grenzen sie aufklären will. Wie aber baut sich in diesem komplizierten Prozess, den wir „Leben" nennen, das Selbst auf ? Wie verwirklicht es sich ?

In der traditionellen deutschen Pädagogik war hier seit den zwanziger Jahren die Unterscheidung üblich zwischen einer sogenannten „intentionalen" und einer „funktionalen Erziehung". Als „funktional" bezeichnete man damals alle pädagogisch relevanten Einflüsse auf das werdende Selbst, die ohne Plan und Absicht von gesellschaftlichen Kräften ausgehen. An dieser Gegenüberstellung ist seit Jahrzehnten viel Kritik geübt worden. Sie erschien als zu einfach und vordergründig. Daher ist sie spätestens seit den sechziger Jahren, seit der Rezeption sozialisations- und interaktionstheoretischer Ansätze bei uns aus der Terminologie der Pädagogen verschwunden. Geblieben ist die Unterscheidung zwischen „Erziehung" und „Sozialisation". Doch wird sie nicht einheitlich gehandhabt. Die einen sehen in Sozialisation eine Art Oberbegriff, dem sie Erziehung als Spezialfall subsumieren; andere sehen beides eher als Parallelbereiche, unterschieden durch den Grad der Planmässigkeit, Methode und Absicht (DURKHEIM: Erziehung als „socialisation méthodique").

Auch der Sozialisationsbegriff selbst wird, wenn ich recht sehe, nicht einheitlich benutzt und interpretiert: Man versteht darunter sowohl die absichtslose „Sozial-Werdung" des Individuums durch Akklimatisation an eine gegebene Umgebung; anderseits aber zugleich auch seine „Sozial-Machung", die von (mindestens unterstellten) Intentionen gesteuert wird. Ein grosser Anteil soziologisch-pädagogischer Publikationen des letzten Jahrzehnts bei uns widmet sich zum Beispiel der Beobachtung schichtenspezifischer Sozialisationsunterschiede; dabei werden oftmals anonyme, intentionslose „Einflüsse", die niemand verantwortet, nicht eindeutig und nicht einheitlich unterschieden von gewollten, teils engagiert zum Programm erhobenen klassenspezifischen Normgebungen. Ensprechend uneinheitlich und kontrovers fallen dann auch die Urteile über Möglichkeiten und Chancen sowohl der frühkindlichen primären Familiensozialisation wie auch der „Kompensation" dessen aus, was hier teils ungewollt abläuft, teils geradezu in klassenkämpferischer Zuspitzung an sozialen Differenzierungen ausdrücklich gewollt wird.

Versucht man eine Summe aus dieser Diskussion zu ziehen, die freilich in diesem Punkt nicht mehr national abgegrenzt werden kann, so lässt sich das Zusammenwirken von Sozialisation und Erziehung vielleicht am ehesten an einem Modell konzentrischer Kreise verdeutlichen:

– Einen äussersten Kreis bilden diejenigen sozialen Einflüsse, die anonym und unbeabsichtigt, meist sogar ohne Wissen der Beteiligten auf das werdende Selbst wirken, ohne dass irgend jemand pädagogische Verantwortung dafür übernimmt: man denke an das reiche oder dürftige Anregungspotential der Wohn- und Nachbarschaftsverhältnisse, Verkehrslage, Familienkonstellationen, konfessionelle und ökonomische Gegebenheiten – eine Vielheit von Konditionen, die jeder Erzieher vorfindet, bevor er sein pädagogisches Geschäft der Unterstützung und Gegenwirkung beginnen kann.

– Einige von diesen Einflüssen sind aber pädagogischer Verantwortung und Modifikation durchaus zugänglich: Städtebauplanung, Erziehungspolitik, Arbeitsrecht, Familienpolitik und viele andere gesellschaftspolitische Intentionsbereiche sind zwar noch nicht „Erziehung" im engeren Sinne; die Politiker, die sich hier um öffentliche Aufgaben sorgen, können sich nicht anmassen, unsere „Erzieher" zu sein. Aber wir sind doch schon in einem engeren Kreis, wo die „Sozial-

Werdung" nicht einfach sich selbst und ihren Zufällen überlassen bleibt ; es werden bereits pädagogisch relevante und damit auch zu verantwortende Arrangements und Vorentscheidungen getroffen.
– Erst innerhalb dieses Kreises liegt dann der engste Kernbereich der gezielten und ausdrücklichen erzieherischen Hilfestellungen und Interventionen.

Wo im einzelnen man in diesem Bild der konzentrischen Kreise die Grenze ziehen will zwischen Sozialisation und Erziehung, ist eine Sache der Konvention oder des Standpunktes. Nicht konventionell, sondern sachlich evident ist dagegen, dass beide Arten der Aussenkonditionierung voreinander abhängen und aufeinander reagieren. Ebenso, evident ist aber auch, dass beide Konditionierungen noch nicht identisch sind mit dem Prozess der Selbstverwirklichung als solchem.

Für diesen Prozess der Genese menschlicher Personen haben wir in unserer deutschen Sprache seit der klassischen Epoche das Wort „Bildung". Es ist in die meisten anderen Sprachen schwer übersetzbar und hat in seiner terminologischen Tradition im pädagogischen Sprachgebrauch niemals genau und einheitlich definiert werden können. Seitdem der Ausdruck um 1760 als bildhaftes Programmwort in die Nomenklatur der Pädagogik übernommen wurde, hat er seinen appellativen, enthusiasmierenden Charakter niemals ganz abgestreift. Dadurch ist das Wort „Bildung" in der neueren erziehungswissenschaftlichen Fachsprache bei uns in Verruf gekommen. Viele Kollegen lehnen seine weitere Verwendung wegen mangelnder Präzision überhaupt ab. Kurioserweise herrscht gleichzeitig bei uns in der BRD geradezu eine Inflation an aktualistischen Zusammensetzungen mit diesem Wort : Von den „Bildungsreserven" und der „Bildungswerbung" der sechziger Jahre über den „Bildungsrat" und das „Bildungsministerium" bis zum „Bildungsgesamtplan" und zur „Bildungskatasprophe" gibt es unendliche Spielarten von Wortbildungen. Andere Zusammensetzungen wie Berufsbildung, Allgemeinbildung, Grundbildung, Schulbildung, Fortbildung usw. sind schon lange geläufig und unangefochten. Aber der Ausdruck „Bildung" selbst (ohne Zusammensetzungen) ist bei den Pädagogen im letzten Jahrzehnt praktisch aus dem Verkehr gezogen worden. Die Sache, die er einmal bezeichnet hatte oder bezeichnen sollte, ist freilich geblieben : Jener Prozess der persönlichen Selbstverwirklichung, der weder identisch ist mit der Summe der Sozialisationseinflüsse noch mit dem, was Erziehung direkt oder planmässig bewirken kann.

„Bildung" bezeichnet in unserer Sprache genau jenen Prozess, bei dem jedermann weiss, dass er vom Individuum nicht solipsistisch durch blosze Selbstentfaltung vollzogen werden kann, sondern dasz er der Auseinandersetzung bedarf: mit Menschen und Sachen, mit Fremdem und Anderem, das assimiliert oder verworfen wird, mit Ansprüchen und Erfahrungen, die sich nicht total arrangieren lassen. Man sollte diesen Durchgang durch Fremdes daher auch nicht als selbst-entfremdet diffamieren, wenn man individuell noch einmal die alte Entdeckung für sich wiederholt, dass unser Selbst uns nicht von Natur vorgegeben, sondern allemal in einer konkreten Lebenswelt vermittelt wird.

Ein Gemeinspruch unserer klassischen Epoche, von *Pestalozzi* so gern wie von *Goethe* zitiert, lautete: „Das Leben bildet". Und in seinem Schauspiel Torquato Tasso sagt *Goethe*:

„Es bildet ein Talent sich in der Stille,
sich ein Charakter in dem Strom der Welt."

In solchen lebendigen, komplexen Prozessen, in denen sich die Gestalt einer Person nach und nach biografisch herausbildet, kann niemand von vornherein sagen, was da im einzelnen Entfaltung von Anlagen, was bewusstlose Gewöhnung, was beabsichtigte Modifikation von aussen ist. Ergebnisse von Reifung und Lernen, Konditionierung und Aufklärung, Erwachen, Teilnahme, Identifikationen, die zunehmend die schon gebildete Person gegenüber ihren Umgebungen selber vollzieht, sind in jedem Stadium miteinander verflochten.

2.1.3. Somit ist Selbstverwirklichung für jede Person ein eigener und eigens zu leistender Prozess. Sie geht weder auf in dem, was man natürliche Entfaltung, noch was man soziale Determination nennen kann. Vielmehr enthält sie allemal auch die Antworten, die das Subjekt auf die Aussenkonditionierungen gibt und schon gegeben hat. Dies ist in dem klassischen deutschen Wort „Bildung" immer mitgemeint gewesen.

Selbstverwirklichung kann daher auch nicht aufgehen in dem, was normalerweise Erziehung heisst. Für problematisch halte ich die Formel „Selbstverwirklichung *durch* Erziehung". Die Konjunktion „durch" (par/through) suggeriert ungewollt ein Kausalverhältnis, wo ein solches wissenschaftlich im Einzelfall gar nicht aufgewiesen werden kann. Es leistet damit der Selbstüberschätzung professioneller Erzieher ungerechtfertigt Vorschub. Das Subjekt der Selbstverwirklichung ist ein anderes als das der Erziehung! Dass es auch Fälle

184

von Selbstverwirklichung *trotz* Erziehung und gegen sie geben kann, wird einem Mythos zuliebe unterschlagen.

Gewiss : alles, was wir sind und werden können, müssen wir lernen. Lernen ist als Voraussetzung unserer Selbstverwirklichung unentbehrlich. Vieles lernen wir ungeplant durch einfaches Mitleben in unserer Umgebung, durch soziale Akklimatisation. Anderes muss uns gezielt beigebracht werden und benötigt unter Umständen lange Zeiträume mit unermüdlichen Übungen und Wiederholungen ; es käme gar nicht zustande, wenn dafür nicht Lehrgänge, Lehrpläne, professionelle Lehrpersonen und ganze Schul- und Bildungssysteme samt ihren Curricula eingerichtet wären. Aber solche Systeme und Organisationen und all ihre Teile sind immer zugleich auch ein Stück sozialen Lebens und Erfahrungsfeldes, in dem sich auch unvorhergesehene und ungeplante Erfahrungen sammeln, aus denen man ebenfalls lernt. Diese bestärken nicht nur die pädagogischen Intentionen des Systems und seiner Funktionsträger, sondern sie widerstreiten ihnen manchmal auch. Schule als Sozialisationinstanz, als doppelbödige Institution, in der neben dem offiziellen auch noch ein „heimlicher Lehrplan" wirkt, ist heute bei uns in der BRD – wie wohl in vielen anderen Ländern – ein beliebter Untersuchungsgegenstand erziehungssoziologischer Forschungen (vgl. H. FEND, P. FÜRSTENAU, K. HURRELMANN, F. WELLENDORF).

3. Je mehr solche Forschungen die Differenzen bewusst machen, die zwischen den Intentionen und den tatsächlichen Wirkungen der Erziehungssysteme bestehen, desto deutlicher muss gefragt werden, durch welche Art von Erziehung – welche pädagogischen Beziehungsformen,welche Erziehungsstile etwa – der Selbstverwirklichung junger Menschen am besten gedient ist. Hierzu gibt es in der deutschen pädagogischen Tradition und in der Diskussion der BRD eine ganze Reihe von eindeutigen Aussagen :

3.1. Zwei einander scheinbar widersprechende Sätze müssen zunächst gleich ernst genommen werden : Das Selbst kann nicht ohne Durchgang durch Fremdes aus sich selbst heraus als quasi naturhaftes Entfaltungsprodukt entstehen ; es bedarf also zumal im Zustand kindlicher Unreife einer vorwegnehmenden Fremdbestimmung. Aber es wird auf der andern Seite auch nicht einfach nur *durch* Fremdbestimmung verursacht, sondern es antwortet schon von sehr frühem Alter an als ein Subjekt, das an seinem eigenen Werden interessiert ist, in dialogischem Fortgang auf Herausforderungen, denen es sich öffnen oder auch verschliessen kann. Schon 1927 hatte Theodor Litt in seiner bei uns auch heute noch gelesenen Schrift „Führen oder Wachsenlassen" die dialektische Spannung zwischen diesen beiden Aussagen aufzuheben versucht ; einerseits wehrte er die „Menschenbild-Pädagogik" ab, die sich vom zukünftigen Subjekt des zu Erziehenden ein Idealbild macht, das wie eine Planskizze zur Vorlage einer quasi technischen Hervorbringing der künftigen Gestalt des Selbst dienen soll. Erziehung und Selbstverwirklichung sind in ihrem Wechselspiel kein technischer Vorgang. Wenn das werdende Subjekt an seiner Verwirklichung beteiligt werden muss, dann ist vom Erzieher äusserste Zurückhaltung verlangt. Anderseits sind aber zugleich, wie jedes Elternpaar, jeder Lehrer und Erzieher weisz, vorwegnehmende Entscheidungen nicht zu umgehen, um deren Biligung durch den Betroffenen man sich vielleicht erst in ferner Zukunft rückwirkend bemühen kann. Solche stellvertretende Vorwegnahme wird sich nach Litt jedoch nicht auf die Gestalt des künftigen Subjekts richten können, sondern nur auf die repräsentative Bereitstellung der Erfahrungsfelder, an denen der zu Erziehende sein Selbst finden und entwickeln kann. Ein Bild sich machen zu wollen von der künftigen Form des Subjekts wäre vermessen ; ein Bild von den Sach- und Wertbereichen, den Kompetenzen und Beziehungen, in denen es sich zurechtfinden und heimisch werden muss, wenn es keine defiziente Entwicklung nehmen soll, müssen alle Erzieher sich immer wieder machen. Es gilt, einen Grundkanon elementarer Bereiche und Beziehungen zu entwerfen, die jedermann anzubieten und wenigstens einführend zu erschliessen sind. Sollten irgendeinem Subjekt, das sich zu verwirklichen trachtet, später im Rückblick irgendwelche inhaltlichen Bereiche verschlossen geblieben sein (z.B. Musikalität oder technisches Interesse), so darf – dies wäre die pädagogische Norm – der Betroffene dies nicht einem mangelnden Angebot, sondern allein seiner eigenen Wahlentscheidung, also einer eigenen anderen Prioritätensetzung zurechnen. Aber mit dem Angebot, mit dem Schaffen von Gelegenheiten und dem Geben von Beispielen müssen es die Erzieher bewenden lassen. Ihre Funktion ist „Einführung", beratende Anregung. Soll das Selbst sich zunehmend am Prozess seiner eigenen Realisation beteiligen, so muss Erziehung darauf verzichten, sich „in den Prozess des Werdens hineinzudrängen" (Litt, l.c. 26 und 72).

Hier schliesst sich das *curriculare Problem* an : Wie kann für alle Heranwachsenden so lange wie möglich ein vielfältiges Angebot offengehalten werden, das wenigstens die Grundrichtungen repräsentiert, aus deren fortschreitender Verzweigung sich unser Kultur- und Selbstverständnis aufbaut ? Und wie kann darin zugleich möglichst früh die Selbstbeteiligung der Lernenden an der Auswahl ihrer individuellen Interessenschwerpunkte und -profile ermöglicht werden ?

Diese Problematik, die wohl international geläufig ist, kann nicht eindimensional gelöst werden. Es geht allemal um Vermittlungsprobleme zwischen Gegensätzen, die jeder ihr Recht beanspruchen : Allgemeine Grundlegung und spezielle Akzentuierung, langes Offenhalten und frühe Entschiedenheit. Aus den neueren Entwicklungen bei uns in der BRD möchte ich als Beispiele nur zwei Tendenzen hervorheben : Zum einen das in den letzten anderthalb Jahrzehnten spürbare Bemühen unserer schulpolitischen und curricularen Planungs- und Entscheidungsgremien, die Lehrpläne der verschiedenen Schularten auf den einander entsprechenden Schulstufen oder auch in gesamtschulrartigen Integrationsversuchen soweit aneinander anzugleichen, dass jedermann wenigstens ein Basis-Curriculum als Angebot erhält, das nach allen Seiten für Anknüpfungen offen ist. Als zweites sei auf die organisatorischen und inhaltlichen Reformen der Sekundarstufe II ingewiesen, also der Oberstufe des Gymnasiums und der Berufsbildung : Früher unterschied sich das deutsche Gymnasium zum Beispiel vom englichen vor allem dadurch, dass es bis zum Abitur eine allseitige kanonische, nach bestimmten Typen akzentuierte „Allgemeinbildung" pflegte. Heute sind wir dabei, einen Konpromis zwischen Allseitigkeit und individueller Profilbildung zu suchen. Die allgemeinbildende Funktion wird auf einen „zyklischen" Kernbereich für alle reduziert, während gleichzeitig für jeden einzelnen die Wahlmöglichkeiten durch ein offenes Kurssystem erhöht werden sollen. In einzelnen entschiedeneren Versuchen wird dabei auch die traditionelle Grenze zwischen dem „allgemeinbildenden" und dem „berufsbildenden" Schulwesen durch wechselseitige Integrationsversuche relativiert (z.B. in der Kollegstufe Nordrhein-Westfalen), oder es wird eine Kollegschule versucht, die in ihren Wahlprofilen bereits propädeutische Funktionen der Universitäts-Eingangsstufe mitübernimmt (H. VON HENTIGS Bielefelder Schulversuch).

Alle diese Versuche und teils bereits amtlich eingeführten Reformen haben freilich gegenwärtig mit unendlichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Tendenzen, die nicht von erzieherischen Intentionen und Theorien in die Welt gesetzt sind, haben für sie einen stürmischen und teilweise turbulenten Gegenwind erzeugt : Stagnierendes Wirtschaftswachstum, leere Steuerkassen, Lehrstellenmangel, Arbeitslosigkeit, numerus clausus an den Hochschulen haben die Motivationen bei der Wahlentscheidung der Schüler für ihre Fächer- und Kurskombinationen zum Teil völlig verdreht: Zensuren, Notendurchschnitte bis zur Zehntelstelle hinter dem Komma, Berechtigungsscheine – von den Pädagogen schon immer mit einigen Horror betrachtet – bekommen eine magische Macht und denaturieren alle inhaltlichen Reformplanungen. An die Stelle offener Curricula und pädagogischer Stimulationen, die auf Aktivierung und Selbstbeteiligung der Schüler abzielten, treten behördliche „Normenbücher" der Kultusbürokratie, die allein der Erleichterung juristischer Prozeszführung bei Anfechtungsklagen dienen und pädagogische Ermessensspielräume zugunsten normierter Verwaltbarkeit begrenzen. Diese Magie der Normen und Noten schlägt von den Universitäten auf die Gymnasien, von diesen auf die Realschulen und bis auf die Hauptschulen zurück, weil jeder jedermanns Konkurrent um einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz und damit um eine basale Voraussetzung auch aller denkbaren Selbstverwirklichung geworden ist.

3.2. Gleichwohl müssen wir als Pädagogen wohl professionelle Optimisten bleiben und dürfen nicht zulassen, dass Selbstverwirklichung sich in diesen handfest-ökonomischen und politisch-organisatorischen Fragen erschöpft, nach denen Bedarf gelenkt oder Mangel verwaltet wird. Auch die curricularen und berechtigungsmässigen Probleme sind eigentlich nicht das Zentrale dabei. Vielmehr geht es um eine Grundhaltung, eine primäre Einstellungsfrage auf beiden Seiten: beim Selbst,das sich verwirklichen will, wie beim Erzieher, der ihm dabei behutsam und zugleich doch entschieden zu helfen sucht.

Für die Betroffenen selbst ist der Prozess der Selbstfindung, der Selbstbildung und der Bewahrung der eigenen Identität durch alle Schicksale hindurch ein lebenslanger Prozess, also nicht auf das Jugendalter begrenzt. Er kann und darf auch nicht an Konjunkturen und Arbeitsplatz-Chancen gebunden werden. So wichtig immer der Beruf und der soziale Status, der in hohem Masse berufsabhängig ist, für die eigene Identität und damit auch für die Selbstverwirklichung ist (seit KERSCHENSTEINER, Eduard SPRANGER und Aloys FISCHER gilt dies als eine Art Axiom in der deutschen Bildungstheorie), so katastrophal wären die Folgen, wenn man alles auf diese Karte setzte. Es ist schwer und mühsam, aber wir sind dabei umzulernen: dass die Selbstverwirklichung, die man etwa durch ein akademisches Studium oder bereits auch durch weiterführende Schulbildung ebenso wie auch noch durch Teilnahme an Erwachsenenbildungskursen vorantreiben kann, nicht notwendig einen bestimmten ökonomischen Status auf dem Arbeitsmarkt garantiert. Dies ist einfach ein Rechenexempel, wenn man Prozentanteile der höheren Qualifikationen an jüngeren und älteren Geburtsjahrgängen miteinander und mit den vorhandenen Berufspositionen vergleicht. Wir werden uns an „Überqualifikationen" gewöhnen müssen.

Für die erzieherische Einstellung auf der anderen Seite setzt das Ernstnehmen von Selbstverwirklichung eine Grundentscheidung in der gesamten mitmenschlichen Haltung voraus: Das Kind, der Schüler, der Jugendliche, der Student, der erwachsene „Hörer" eines Volkshochschulkurses, der zu betreuende Alte sind uns nicht als „Menschenmaterial" und technisch-manipulatorisch modifizierbare Objekte gegenübergesetzt, sondern Subjekte, die selbst etwas wollen, unsere Klienten, als deren Anwälte wir uns verstehen müssen. In dieser pädagogischen Grundnorm besteht, wie mir scheint, gottlob noch eine Kontinuität über viele Brüche und Kehrtwendungen und Paradigmenwechsel zwischen den theoretischen Schulmeinungen hinweg: Was bei uns früher einmal der „pädagogische Bezug" geheissen hat und was man heute etwa in der Psychotherapie die „klientenzentrierte Einstellung" (Carl R. ROGERS) nennt, scheint mir etwas sehr Ähnliches zu intendieren: eine Kommunikationsform auf solidarischer Basis, die nicht herrschen, sondern helfen, zugleich aber den andern von dieser Hilfe nicht abhängig bleiben lassen will. Den Andern freizumachen, freizugeben, damit er sich selbst realisieren kann – und das heisst zugleich: eine Hilfe, die sich selber allmählich überflüssig macht –, ist noch immer die schwere, manchmal undankbare und doch lockende und lohnende Kunst der Erziehung.

LITERATURHINWEISE (in Auswahl)

BOLLNOW, O. F., *Existenzphilosophie und Pädagogik* (Stuttgart, Kohlhammer, 1959).

BREZINKA, W., *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* (Weinheim, Beltz, 1971).

FEND, H., *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation* (Weinheim, Beltz, 1974).

FLITNER, W., *Allgemeine Pädagogik* (1950), 14. Auflage (Stuttgart, Klett, 1975).

FÜRSTENAU, P. u.a., *Zur Theorie der Schule* (Weinheim, Beltz, 1969).

VON HENTIG, H., *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg* (Stuttgart, Klett, 1971).

HURRELMANN, K., *Erziehungssystem und Gesellschaft* (Reinbek, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1975).

KANT, *Was ist Aufklärung?* (1784).

LITT, T., *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundprobleme* (1927), 14. Auflage (Stuttgart, Klett, 1972).

MOLLENHAUER, K., *Theorien zum Erziehungsprozess* (München, Juventa, 1972).

NOHL, H., *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde* (4. Auflage, Frankfurt/Main, Schulte-Bulmke, 1949).

ROTH, H., „Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung", in: *Neue Sammlung*, 2. Jahrgang, Göttingen 1962, 481-490.

WELLENDORF, F., *Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution* (Weinheim, Beltz, 1973).

ZUSAMMENFASSUNG

Das Thema des Kongresses ist weit formuliert und läßt viele Interpretationen zu. Mein Bericht will über einige Interpretationen aus der BRD (und der dahinter stehenden traditionellen deutschen Pädagogik) informieren. Es sollen einige historische und philosophische Zusammenhänge, die für die deutsche Diskussion typisch sind, ebenso angesprochen werden, wie einige didaktische und organisatorische Implikationen.

Besondere Aktualität hat bei uns in der BRD die Rede von „Selbstverwirklichung" im Kontext der studentischen Protestbewegung seit etwa 1968 gewonnen. Ihre Grundproblematik ist jedoch von prinzipieller Art und hat eine lange Vorgeschichte. Es gibt im Thema unseres Kongresses kein Hauptwort, das nicht fragwürdig wäre. Selbst die Konjunktion „durch" (through / par) ist diskussionsbedürftig, weil sie ein Kausalverhältnis suggeriert, das zu kontroversen Deutungen Gelegenheit gibt.

Mein Referat will einigen typischen Interpretationen der Wörter „Selbst" („Personalität"), „Verwirklichung" und „Erziehung" nachgehen. Dabei wird auch das Umfeld benachbarter Begriffe wie „Sozialisation", „Enkulturation", „Verhaltenskonditionierung" und „Bildung" mit diskutiert werden müssen. Aus einigen unterschiedlichen Auffassungen über das Wechselverhältnis zwischen Erziehung und Selbstverwirklichung („Menschenbild-Pädagogik", technizistische, dialogische und interaktionistische Modelle) werden auch unterschiedliche curriculare und organisatorische Konsequenzen kurz anzudeuten sein.

In diesem Durchgang werden einige Positionen der traditionellen, sogenannten „geisteswissenschaftlichen" deutschen Pädagogik zu konfrontieren sein mit Tendenzen des „kritischen Rationalismus" seit Anfang der 1960er Jahre, die auf strengere Operationalisierbarkeit erziehungswissenschaftlicher Aussagen drängen; von beiden Richtungen heben sich bei uns seit Ende der 1960er Jahre neuere „ideologiekritische" Interpretationsmuster solcher Pädagogen ab, die auf gesellschaftstheoretischer Ebene der sogenannten „kritischen

Theorie" der Frankfurter Schule zuneigen und von ihr her sich deutlich zu distanzieren suchen sowohl von Traditionalismus-Verdacht, dem sich die „Geisteswissenschaften" ausgesetzt finden, wie vom Technizismus-Verdacht, den man Empirikern und Rationalisten oft nachsagt.

Solche Richtungskämpfe haben jahrelang das Feld der Fachdiskussionen in der BRD beherrscht. Sachprobleme wie das der Hilfen, die die Erziehung für die Selbstverwirklichung bereitstellen könnte, zeigen jedoch, daß zwischen den unterschiedenen Problemzugängen nur dann ausschließende Alternativen bestehen, wenn sich jeweils eine der Richtungen mit ihren Denkmustern absolut setzt.

Mein Referat will für eine Besinnung auf die Kontinuitäten, Gemeinsamkeiten und gegenseitigen Ergänzungen der Positionen ebenso plädieren wie für eine begrenzte Rehabilitation des deutschen Begriffes der „Bildung".

SUMMARY

Problems of „self-realization" in the West-German educational discussion.

The Congress-theme is broadly formulated and can be interpreted in many ways. The author will explore some interpretations (and the traditional German pedagogy which they reflect), worked out in the B.R.D. Next to some didactic and organisatory implications typical historic and philosophic relations will be discussed.

Since 1968, self-realization has gained special attention in the B.R.D. as a consequence of the students' protest movement. However, the basic problem is of a more principal nature and has a long history. The congress-theme is characterized by the fact that every element in it can be questioned. Even the conjunction 'throug' (par / durch) is susceptible of discussion, as it suggests a causal relation which can lead to controversial interpretations.

My paper will try to inquire into some typical interpretations of the words 'self' ('personality'), 'realization' and 'education'. At the same time related concepts such as 'socialization', 'enculturation', 'the conditioning of behaviour', and 'formation' will be discussed. From some different views of the relation between education and self-realization ('Menschenbild-Pädagogik', technological, dialogic and interactionistic model), I shall briefly point out different curricular and organisational consequences.

A few positions of the traditional, so-called 'geisteswissenschaftliche' German educational science will be confronted with tendencies of the critical rationalism since 1960 which insists on a more rigorous operationalization of the statements. From both directions new patterns of interpretations ('ideologiekritisch') have been developed since the end of the sixties. They follow the so-called critical theory of the 'Frankfurter Schule' on the level of the theory of society and they try to dissociate themselves from the insinuation of traditionalism – often attached to the humanities – as well as from the insinuation of technicism – often attached to the empirists and rationalists.

Such conflicts of tendencies have controlled the subject of discussion in the B.R.D. for years. However, the educational means towards self-realization, prove that there are only exclusive alternatives when one view is claimed to be absolute. My paper will be a plea for a reflection on the continuity, the

communality and the mutual complements in the views and also for a modest rehabilitation of the German concept of 'Bildung'.

RÉSUMÉ

Le problème de la « réalisation de la personnalité (du soi) » dans une discussion pédagogique dans la République Fédérale Allemande.

Le thème du Congrès est large et permet plusieurs interprétations. Mon rapport veut informer sur quelques interprétations en R.F.A. (et à ce sujet sur la pédagogie traditionnelle allemande). Il s'agira de quelques relations historiques et philosophiques, typiques pour la discussion allemande, ainsi que de quelques implications d'ordre didactique et organisateur.

Le propos « Réalisation de la personnalité (du soi) » est d'une actualité spéciale en R.F.A. dans le contexte des mouvements protestataires des étudiants depuis 1968. La problématique fondamentale est cependant une problématique de principes et connaît une longue pré-histoire. Dans le thème de ce congrès il n'y a pas de mot clé qui n'entraîne pas de questions. Même la conjonction « par » (through education) peut être sujet de discussion, parce qu'elle suggère une relation causale qui peut donner lieu à une signification de controverses.

Je veux vérifier dans mon rapport quelques interprétations typiques des mots « soi » (Personnalité) « réalisation » et « éducation ». Et de là il faut aussi discuter des concepts qui visent l'environnement tels que « socialisation », « enculturation », « conditionnement des rapports » et « formation ». Il faut également indiquer les conséquences organisatrices pour les différents curriculi d'après les différentes conceptions du rapport mutuel entre éducation et réalisation du « soi », (pédagogie de l'image humaine, modèle technique, du dialogue, de l'interaction).

Sous cet aspect il y a quelques positions de la pédagogie allemande soit-disant traditionnelle et de l'ordre de la philosophie-scientifique à confronter aux tendances du « rationalisme critique » des années 60, qui ouvrent des horizons sur une possibilité d'opérationalisation en éducation scientifique ; pour les deux tendances il se dessine depuis distinctement des pédagogues qui se tiennent à des modèles d'interprétation « critique idéologique », qui, partant d'une théorie sociale inclinent vers la « théorie critique » de la « Frankfurter Schule » et qui de là se distancient nettement tant du point de vue traditionaliste exposé dans les sciences philosophiques, que du point de vue technique, qui se range du côté empirique et rationaliste.

De telles orientations ont dominés durant des années en R.F.A. le domaine de la discussion de la branche. Le problème « matières » somme celui de l'aide que l'éducation doit offrir pour la réalisation de la personnalité, montre que parmi les différentes possibilités d'approche des problèmes, les alternatives exclusives n'existent que lorsque une orientation se manifeste d'une façon absolu dans une direction bien déterminée.

Mon rapport veut être un playdoyer pour une méditation tant sur la continuité, les complémentations communes et opposées des positions que pour une réhabilitation limitée du concept allemand « Bildung ».

Prof. Dr. Hans SCHEUERL, geboren 1919 in Berlin, studierte Erziehungswissenschaft, Psychologie und Kunstgeschichte an der Universität Hamburg. Er promovierte in 1952 zum Dr. phil. mit einer Dissertation über „Das Spiel. Sein Wesen, seine pädagogische Möglichkeiten und Grenzen". Zwischen 1952 und 1957 war er Assistent am Seminar für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. In 1957 bekam er seine Habilitation für Erziehungswisenschaft in Hamburg und war dann Professor in Osnabrück, Erlangen-Nürnberg und Frankfurt/Main. Seit 1969 ist er ordentlicher Professor an der Universität Hamburg. Von 1968 bis 1972 war er Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Prof. Scheuerl ist seit 1964 Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim, Beltz). Er ist der Autor von, u.a. :

- Das Spiel. Sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim (Beltz) 1954, 10. Auflage 1977.
- Theorien des Spiels. Beltz-Studienbuch, 1955, 10. Auflage, Weinheim (Beltz) 1975.
- Begabung und gleiche Chancen. Pädagogische Forschungen des Comenius-Instituts, Heft 6, Heidelberg (Quelle & Meyer) 1958.
- Die exemplarische Lehre (Habilitationsschrift), Tübingen (Max Niemeyer) 1958, 3. Auflage 1969.
- Probleme der Hochschulreife. Bericht über Verhandlungen zwischen Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1958-1960. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1962.
- Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 2, Stuttgart (Klett) 1968, 2. Auflage 1970.
- Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Texte, herausgegeben gemeinsam mit Andreas Flitner, München (Piper) 1967, 7. Auflage 1973.
- Probleme einer systematischen Pädagogik, in : Erziehungswissenschaftliches Handbuch, herausgegeben von T. Ellwein, H. H. Groothoff, H. Rauschenberger, H. Roth, Berlin (Rembrandt), Band IV, 1975, 1-88.
- Klassiker der Pädagogik, 2 Bände, München (C. H. Beck) 1979.

THURSDAY, JULY 28, 1977

JEUDI, 28 JUILLET 1977

De gauche à droite, les Professeurs DR. I. WOJNAR, K.-H. GÜNTHER, Vice-Président de la Pädagogische Akademie, Berlin, République Démocratique Allemande, B. SUCHODILSKI de l'Université de Varsovie, Pologne et H. KLEIN, Recteur de la Humboldt Universität, Berlin, République Démocratique Allemande.

From left to right, the Professors DR. I. WOJNAR, K.-H. GÜNTHER, Vice-President of the Pädagogische Akademie, Berlin, German Democratic Republic, B. SUCHODOLSKI of the University of Warsaw, Poland and H. KLEIN, Rector of the Humboldt Universität, Berlin, German Democratic Republic.

L'ACTE EDUCATIONNEL – FORMATION OU INSPIRATION ?

par

PROF. DR. B. SUCHODOLSKI
(Académie Polonaise des Sciences, Varsovie, Pologne)

Quelle est l'essence même de l'éducation ? Notre question n'est pas formulée pour des raisons sémantiques ; il s'agit de l'analyse des tâches contemporaines de l'éducation, de ses limites, de son efficacité. La question ainsi entendue est inquiétante. Les traditionalistes certainement metteront en doute son sens en soulignant que l'activité éducative avait été réalisée depuis des siècles, et les sciences de l'éducation se développent avec succès. Quel sens alors, diront les traditionalistes, aura dans ces conditions le retour au point de départ et la question sur l'essence de l'éducation qui signifieraient authomatiquement une méfiance face à tous les résultats atteints jusqu'à présent, par la théorie et la pratique pédagogiques ?

Contre toutes les réserves de ce genre, une réflexion fondamentale sur l'éducation semble quand même nécessaire. L'activité éducative, il ne faut pas le prouver, était et le demeure toujours, intimement liée au caractère de la civilisation et aux tendances de son développement. Cela signifie que chaque époque doit entreprendre un effort afin de définir sa propre situation et ses propres tâches éducatives. Sans aucun doute notre époque est une époque dans laquelle la civilisation se trouve sur le croisement des chemins et cette situation rend la problématique éducative particulièrement difficile.

On peut analyser ces difficultés de manières diverses. Dans notre conférence nous nous limiterons à la caractéristique d'une d'entre elles, et qui démontre – comme je le pense – dans une forme particulièrement évidente, toutes les espérances et tous les soucis éducatifs de notre époque. Il s'agit de l'opposition, anoncée dans le titre de conférence, entre l'interprétation de l'acte éducationnel en tant qu'acte de diriger et de former, et une autre qui l'identifie avec l'inspiration et la libération.

Cette opposition n'a cependent pas le caractère uniquement actuel. Notre sentiment pour l'histoire nous ferait à juste titre penser à la lutte de Socrate contre les représentants du dogmatisme de son époque, mais justement à notre époque cette même opposition entre les deux idées sur l'éducation s'étend sur le plan de la vie socio-politique et culturelle. Cette situation rend la problématique éducative beaucoup plus complexe qu'elle était autrefois. Encore au début de notre siècle la dispute entre les partisans de l'idée de la « directivité » et ceux qui défendaient la « libération » se limitait au milieu purement éducatif et elle s'exprimait dans les discussions entre les pédagogues – enseignants et parents, d'un côté, et les prophètes de l'Éducation Nouvelle, organisateurs des écoles expérimentales, de l'autre. En revanche, à notre époque une dispute de ce genre inspire à la fois les groupements divers de la pensée et de la pratique éducatives, et elle s'exprime en même temps dans les controverses analogues sur le plan des idées et des activités politiques et culturelles.

Une question éternelle sur les forces motrices de la vie sociale semble particulièrement actuelle à notre époque, celle de la civilisation scientifique et technologique, organisée et administrée à l'échelle mondiale, cette question pouvant être formulée ainsi : la vie sociale des hommes doit-elle être organisée par leur docilité à la contrainte ou par le profit bien calculé, ou bien peut-elle être résultat d'une coopération libre et spontanée ?

Nous tenons d'évoquer en ce moment une réflexion formulée en Chine ancienne par Lao Tseu : « Quand s'éteint l'amour, naît la justice ; quand disparait la justice, apparait la loi ; la loi est une preuve du manque de la bonne volonté et Source de chaos. Abandonnez alors la loi, renoncez à la justice, et le peuple récupera sa vie en amour et communauté ».

L'existence sociale des hommes semble en effet double et elle embrasse deux cadres. Le premier est concerné avec la lutte pour la garantie matérielle de cette existence, pour le bien-être de l'homme. Ce cadre comprend tout ce qui constitue l'organisation sociale et politique de la vie : le travail, l'économie, la loi et l'État. L'ordre qui y règne repose sur des exigences et sur le contrôle, il est organisé dans une atmosphère de sévérité qui assure l'accomplissement des obligations. Cet ordre est construit en fonction des buts, il est contrôlé et vérifié sur la base des effets auxquels il aboutit. Le grand bilan de l'utilité doit être effectué presque tous les jours. L'autorité de l'État et de la loi est suspendue au-dessus des individus et des groupes humains, en tant qu'instance de direction et d'évaluation.

L'effort des hommes dans l'accomplissement de leurs devoirs sociaux, effort qui va jusqu'à l'héroïsme, est en train de devenir l'élément social naturel de l'existence humaine.

Dans le second cadre de la vie les choses se présentent autrement. Ce cadre est le domaine de la liberté et de l'imagination, de la spontanéité, de la création qui dépasse les réalisations précédentes et les limites apparemment infranchissables des anciennes formes de la vie. Aux impératifs moraux et légaux correspond ici la volonté spontanée d'une action bienveillante, à la contrainte correspond l'engagement, aux devoirs le sentiment du bien manifesté directement. La conviction, immédiatement éprouvée, que les hommes sont frères ou que l'homme est une chose sacrée se manifeste dans des formes directes de coexistance qui ne requièrent pas les rigueurs de la loi et de la justice, qui ne nécessitent pas d'institutionalisation de la vie. La vérité conquise par la science devient à ce niveau de l'existence une valeur en soi qui est appréciée parce qu'elle est vérité et non pour les applications qu'elle procure. La beauté nous permet de développer la richesse de notre vie, elle est précieuse non pas parce qu'elle constitue un ornement socialement apprécié, mais parce qu'elle crée des hommes plus complets et plus dignes de ce nom. Au milieu du monde des choses, qui sont les produits de l'activité humaine et les objets de la consommation, l'homme devient un être important pour lui-même et pour les autres, un être qui en contruisant ce monde veut avant tout se construire lui-même.

L'opposition entre la vie sociale organisée par la contrainte et les motivations d'ordre matériel, et la vie inspirée par les liens directs de la sympathie mutuelle entre les êtres humains, se manifeste à notre époque surtout dans le domaine d'activité supportant et développant la civilisation contemporaine. Jamais le pouvoir de l'homme sur le monde – matériel et social – n'était aussi puissant, mais, en revanche, jamais les conséquences qui en résultent n'étaient aussi inquiétantes que de nos jours.

C'est peut-être la plus profonde et la plus dramatique question de l'époque contemporaine parce qu'il s'agit de la vision de l'avenir que nous visons. Faut-il la voir comme une réalité de cauchemar, où l'homme devient l'esclave du pouvoir, de l'administration et de la technologie, et sa vie intérieure enfermée dans la prison de la peur et de la solitude ? Ou bien avons-nous le droit de l'imaginer comme un processus des victoires importantes bien que difficiles, remportées par l'homme sur le monde dont il est créateur, pour qu'il soit conforme à ses besoins et pour que l'être humain puisse s'y réaliser ?

Les espoirs fondamentaux des hommes contemporains sont en effet déterminés à la fois par des idéaux d'efficacité et de liberté. La superiorité de l'époque actuelle sur les époques passées consiste précisément en ce qu'elle déplois une activité sociale et technique plus efficace et à une échelle plus large que cela n'a jamais été possible auparavant. La technologie et le sport représentent de la façon la plus éloquante ce savoir-faire et ces ambitions des hommes contemporaine. C'est là même le standard du succès que vise aujourd'hui la théorie de l'organisation et de la gestion.

Mais, en même temps, la servitude des hommes est une angoisse fondamentale de l'époque contemporaine et la liberté dans ses diverses dimensions devient un rêve général. L'actualité de la problèmatique de l'aliénation, son extension à des domaines où elle n'était jamais apparue jusqu'ici, est un témoignage parmi d'autres de l'inquiétude de ceux qui se sentent isolés, et des espoirs qui sont liés au programme de reconstitution de la communauté des hommes avec les hommes, même aussi avec les choses.

L'efficacité et la liberté, en tant qu'idéaux de la modernité, présentent des relations réciproques complexes.

On peut penser, non sans raison, que l'efficacité mène à la liberté. En effet, le progrès technologique et organisationnel qui mène à l'optimalisation de l'ordre dans le monde des choses et des relations sociales, crée des conditions pour la liberté des hommes. Sa signification est, certes, limitée, mais elle est quand même plus favorable à la liberté que le chaos. Tout comme un bon règlement de la circulation permet à tous les usagers de la route de se déplacer plus aisément, de même une meilleure direction des processus de travail et de la collaboration sociale donnerait à chacun de plus grandes possibilités de liberté.

Mais on peut aussi défendre une autre thèse. On peut penser que c'est justement la liberté qui crée de meilleures conditions pour atteindre une efficacité maximale des activités humaines. Bien sûr, on peut obtenir à l'aide des ordinateurs des effets excellents dans le domaine du fonctionnement des machines et des hommes, mais demeure toujours vraie la conviction que, dans une certaine sphère, l'activité des hommes est irréductible à leur « fonctionnement ». S'il est vrai que l'homme n'est pas seulement mécanisme, s'il est vrai qu'il n'est pas non plus un être vivant dont le comportement puisse être entièrement déterminé, cela signifie que la direction des choses ne peut être qu'un modèle incomplet pour la « direction » des hommes. Dans le monde des hommes les motivations et les aspirations, qui ne peuvent être « traduites » en simple mécanisme et en l'accomplissement de fonctions déterminées, comptent aussi. Dès lors la liberté devient un facteur qui mobilise les forces de l'initiative et de l'engagement, une condition de l'efficience des activités, une source d'ordre et d'harmonie.

Lorsque nous nous représentons l'avenir de notre civilisation scientifique et technologique et de notre culture comme le dépassement des contradictions existant entre les finalités de l'efficacité et de la liberté, cela veut dire que nous croyons à la coopération, pleine de tension, de deux stratégies de l'organisation de la vie individuelle et sociale.

Ces deux strategies de la vie étaient, depuis des siècles, et sous différents points de vue, l'objet de souci et de la réflexion pédagogiques. A partir du moment où Socrate a démontré l'autonomie de la vie intérieure de l'homme, et Platon les exigence de l'État dans le domaine de l'éducation des citoyens, ce double courant existe toujours dans la pensée pédagogique.

Cette opposition se manifestait dans les objectifs de l'éducation, formulés par les penseurs divers. Les uns soutenaient que le but suprême de l'éducation est la formation de la personnalité basée sur les biens de la culture et que l'individu pourvu d'une riche vie intérieure témoigne de la meilleure réalisation de l'activité éducative. Les autres tâchaient de convaincre que c'est la préparation à la vie qui est but de l'éducation, et c'est selon la manière de comprendre les exigences de la vie qu'ils démontraient les différents aspects de la préparation aux devoirs professionnels et civiques. Ainsi la pédagogie de la préparation à la vie s'opposait à celle de la formation de la personnalité. Chacune d'elles créait son propre langage, chacune d'elles se posait des buts divers, déterminait une stratégie particulière.

Ces mêmes oppositions et les moyens de les surmonter peuvent être formulés dans un autre langage, plus proche des inquiétudes de l'homme contemporain, de ce qu'il cherche dans la vie. Il s'agit des expériences psychologiques les plus profondes et les plus réelles, de vivre son existence. Que signifie, en réalité : être ? Que signifie : exister ? Il est hors de doute que l'existence humaine s'exprime dans une certaine mesure dans l'activité professionnelle, sociale et politique de même que dans la vie culturelle, dans le fait de participer au progrès de la science, de la technologie et du développement de l'art. Il est pourtant évident aussi que « je suis » indique un autre ensemble de besoins, d'aspirations et d'expérience psychologiques, un ensemble bien plus personnel, le plus personnel, le plus profondément le nôtre.

Quels sont donc, dans la lumière de ces réflexions les problèmes cardinaux de la pédagogie contemporaine ?

Ce sont des problèmes de la convergence entre les postulats de former la personnalité et ceux de préparer à la vie.

La tâche de créer une pédagogie intégrée, qui pourrait lier la formation de la personnalité à la préparation à la vie, devient à notre époque une mission la plus importante, mais difficile. La création d'une nouvelle pédagogie se heurte à des obstacles causés par le fait que nous avons à notre disposition soit la pédagogie psychologique qui traite la personnalité indépendamment de la réalité sociale, soit la pédagogie sociale qui étudie le rôle social de l'individu, indépendamment de sa personnalité. Nous avons besoin d'une pédagogie qui, tout en tenant compte de la convergence des processus de la croissance sociale et économique avec ceux de l'évolution de la culture, saurait fixer les catégories du développement de l'individu en tant que l'homme et, simultanément, et tant que citoyen, personnalité et travailleur.

Ne pouvant pas, dans notre conférence, analyser ce programme, nous nous bornons uniquement à répondre d'une manière générale à la question : quels sont les problèmes principaux de cette pédagogie intégrée ?

Le premier groupe de ces problèmes embrassa ces questions de la vie et de l'activité de l'homme dans lesquelles se voit réaliser directement la convergence des intérêts individuels et sociaux. Il s'agit, généralement parlant, de la formation des besoins, de la motivation du comportement, des préoccupations et des capacités.

Le deuxième groupe est constitué par des devoirs éducatifs que l'on peut définir comme l'action d'intensifier l'activité de l'homme. Jusqu'à l'heure actuelle l'éducation s'occupait plutôt de la formation des facultés humaines qui se sont déjà manifestées ; il faudra les intensifier et enrichir. L'intensité de la richesse de la vie de l'homme demandent l'inspiration de son expression et son activité, sa manière d'être et de travailler, sa façon de se réaliser.

Le troisième groupe contient les questions de l'intégration de l'homme et du monde, et aussi de sa communauté avec les autres, c'est-à-dire les problèmes de son attitude envers la vie et l'ensemble des idées qu'il se fait sur le monde. Il s'agit ici de l'analyse de cette voie du développement qui conduit l'homme vers la sagesse philosophique, une sagesse qui interprète et complète les données scientifiques et qui est seulement à obtenir par la réflexion plus personnelle.

Il s'agit en même temps de la réorientation en ce qui concerne le choix des valeurs ainsi que des facteurs créant la communauté, au cours de l'activité sociale, du travail professionnel et au cours de la participation culturelle. Tous ces problèmes semblent être d'une importance primordiale pour le développement moderne de la personnalité, de même que pour la préparation de l'homme à la vie dans la civilisation contemporaine. Concentrer notre attention sur ces questions permettrait de créer la base de l'intégration de deux courants de pédagogie, traités depuis des siècles séparément, et permettrait d'approfondir les activités dans le domaine de la formation de la personalité, de même que dans celui de la préparation de l'homme à la vie.

La perspective d'une telle pédagogie s'inspirait en même temps des traditions les plus importantes de cette science. COMENIUS, PESTALOZZI, DEWEY cherchaient, chacun dans son époque, de créer une pédagogie intégrée qui accentuerait que le développement de l'homme est aussi « la préparation de tout ce qui est humain ». Ce devoir – le plus difficile – se pose aussi devant nous.

Cette analyse nous incite de plus à entreprendre des doubles tâches : à développer et à renforcer la savoir-faire des hommes dans leurs activités professionnelles et sociales, et – en même temps – à créer et à développer « la richesse humaine » de l'existence. Pour caractériser cette richesse on pourrait dire que la vie est une corrélation permanente entre la prose et la poésie. J'entends par prose tout un ensemble important de l'activité humaine, à savoir l'activité professionnelle, sociale et politique. J'apelle poésie l'activité humaine libre de toute servitude, dégagée de toute considération des pertes et des profits et prenant hardiment les risques de l'innovation. Peu importe de savoir si l'homme est devenu homme parce qu'il était poète ou parce qu'il savait vivre très prosaïquement. Ce qui compte, c'est que l'homme est toujours un être à deux dimensions, un être vivant dans la prose de son existence et créant en elle de la poésie. N'est pas intégral l'homme qui ne vit que de prose et n'est pas intégral l'homme qui ne vit que de poésie.

La notion de pratique implique une organisation rationnelle et utilitaire de la vie et postule une discipline basée sur des plans préparés à l'avance et axés sur l'avenir. Elle exige une analyse critique basée sur des informations recueillies et transformées. Elle invite à se soumettre aux rigueurs de l'organisation et de la répartition du travail, en tant que principes supérieurs du système social ; elle convie à

202

opérer une vérification permanente des résultats obtenus, de façon à pouvoir de mieux en mieux mettre à profit l'expérience acquise ; elle promet une association toujours plus étroite entre les intérêts particuliers et les intérêts de la société grâce à des institutions sociales adéquates, à une politique sociale équitable et à une information rationnelle sur les besoins et les motivations.

La poésie organise la vie tout autrement. Elle exploite davantage les ressources irrationnelles de la personnalité, sa sensibilité, son imagination, sa volonté d'action immédiate. Ce n'est pas par l'accumulation et la transformation de l'information qu'on apprend à connaître la réalité, mais par la création, qui fait découvrir les potentialités à exploiter. L'avenir se relève dans des visions, et non sous forme de projets : les plans et prévisions ne sont que les effets de ces visions, si non ils seraient seulement la confirmation des limites déjà atteintes. L'organisation est moins importante que l'aptitude à l'action, le sacrifice et l'esprit communautaire décuplant les forces de l'individu. La valeur de la vie ne se mesure plus aux succès accumulés au long des années. La vie a une valeur émotionnelle, c'est l'expérience de l'« ici-bas » et du « maintenant » partagé avec les autres.

Si nous défendons l'importance de la poésie contre les interprétations bornées de la pratique et si nous insistons sur l'importance des corrélations entre la pratique et la poésie, nous ne pouvons pas éluder pour autant la question fondamentale de hiérarchie d'importance de ces deux modèles.

Qui pourrait contester que la pratique est d'une importance capitale ? C'est elle qui édifie notre monde matériel et social, en lui conférant, selon les besoins, la forme qui souvient le plus à nos goûts et à nos intentions. Mais ce processus est-il régi uniquement par la recherche des meilleurs résultats dans la lutte pour l'existence que mène l'espèce humaine, faible et impuissante, et pourtant victorieuse grâce à son habileté manuelle, à l'outillage, à l'intelligence et à la parole ? Qui pourrait affirmer que l'espèce humaine aspire seulement à vivre et n'aspire pas à vivre d'une façon déterminée ?

Tout ce que l'homme fait, a bien entendu, une certaine importance. Mais il est important aussi de préciser ce qu'il est. Il est important de savoir quelle est sa position dans sa profession et dans la société, mais il est aussi intéressant de savoir comment il vit et quelles épreuves doit-il surmonter pour atteindre le bonheur et pour créer, avec les autres hommes, des liens de communautés. Il est important que le bien-être universel augmente et qu'il soit judicieusement réparti. Mais à quoi sert le bien-être ?

C'est le moment d'avancer résolument une thèse qui sera accueillie par beaucoup, en ce siècle de révolution scientifico-technique, comme une hérésie, à savoir que la pratique doit être mise au service de la poésie. C'est la poésie qui, en cette ère de « bon sens », nous fait aller de l'avant, qui nous apprend à dépasser les limites déjà atteintes. C'est elle qui boulverse le monde pétrifié des choses et des institutions, et qui fait intervenir l'authenticité des sentiments, l'esprit communautaire, l'émotion, l'imagination, l'expérience vécue.

Si nous voulons transposer cette idée sur le plan de la pédagogie, nous dirons qu'une double stratégie s'impose. D'une part, une stratégie qui permettra d'organiser la réalité matérielle et sociale et de la diriger en fonction des objectifs établis et, d'autre part, une stratégie qui oriente la vie intérieure de l'homme et qui lui confère sa richesse, une stratégie que nous qualifierons d'humaniste.

Pour la première, l'important c'est ce que l'homme fait et comment il le fait. La deuxième s'intéresse à ce qu'il est. Ce qui compte dans le premier cas, c'est l'aptitude et l'efficience, dans le deuxième c'est la créativité, la liberté et le style de vie.

Mais, si la première des stratégies mentionnées enrichis par les expériences cummulées à travers les siècles, et par les analyses documentées du besoin des cadres qualifiées, semble tout à fait claire et évidente, la seconde d'entre elles demeure particulièrement difficile. Nous sommes capables de plus ou moins effectivement organiser le système scolaire et planifier son développement, du point de vue des nécessités globales, socio-politiques et scientifico-technologiques. Nous ne savons cependant pas exactement et avec la précision quelles conditions seraient nécessaires pour que l'activité pédagogique organisée serve authentiquement les jeunes gens qui entrent dans la vie et qui cherchent leur propre voie. Tandis que la première des stratégies en question se sert des exigences et des modèles à suivre, propose des solutions et controle avec exactitude les effets dans le domaine de la formation et des habilités professionnelles, la seconde semble être impuissante face aux processus de la vie intérieure des jeunes demeurant toujours encore inconnue, surtout quand il s'agit des jeunes perdus dans ce monde moderne.

Sommes nous en mesure d'entamer un dialogue avec eux ? D'apaiser leurs inquiétudes ? De rétablir leur l'équilibre et leur harmonie ? Les aider dans l'atteinte de la « richesse humaine » ? Contribuer à ce que leur vie devienne ouverte sur les autres êtres humains et heureuse pour eux-même, grâce à l'activité créatrice et la sympathie de l'entourage ? Inspirer leurs intérêts et affermir leurs forces ?

Ces tâches éducatives n'ont cependant pas le caractère individuel d'une aide et d'un support n'adressés qu'aux individus particuliers.

Nous vivons à l'époque d'un grand mouvement contestataire des jeunes. Cette contestation est un jugement porté non seulement sur la civilisation moderne de la production et sur la société de consommation, mais aussi sur nous tous en tant qu'éducateurs chargés d'introduire ces jeunes dans la vie, qui demandent une critique et une amélioration. Quelles conséquences seront tirées par la pédagogie et aussi par les éducateurs eux-mêmes de ce jugement de valeur formulé par les jeunes par rapport au monde contemporain ? Serons-nous capables de nous instruire à travers cette expérience ?

Sommes nous suffisamment sûrs de savoir diriger les jeunes générations vers l'avenir ? Avons-nous réellement le droit de les modeler conformément à ce que nous jugeons juste ? Ou bien, peut-être, plus modestes ou tout simplement plus honnêtes, nous allons choisir la stratégie d'inspiration qui semble le seul espoir dans ce monde de cruauté et de folie ?

SUMMARY

The educational act – directivity or inspiration ?

The question of the essence of the educational act always remains up-to-date. One can observe two aspects of the educational influence already manifested on the historical level :

– The level of knowledge and skills, preparatory to the accomplishment of professional and social functions.

– The more profound level of personality : attitudes and aspirations, emotional and imaginary content of the existence, feeling of sense of life, modes and models of life, self-poetry, community and communication. Success of education on the first level, failure on the second.

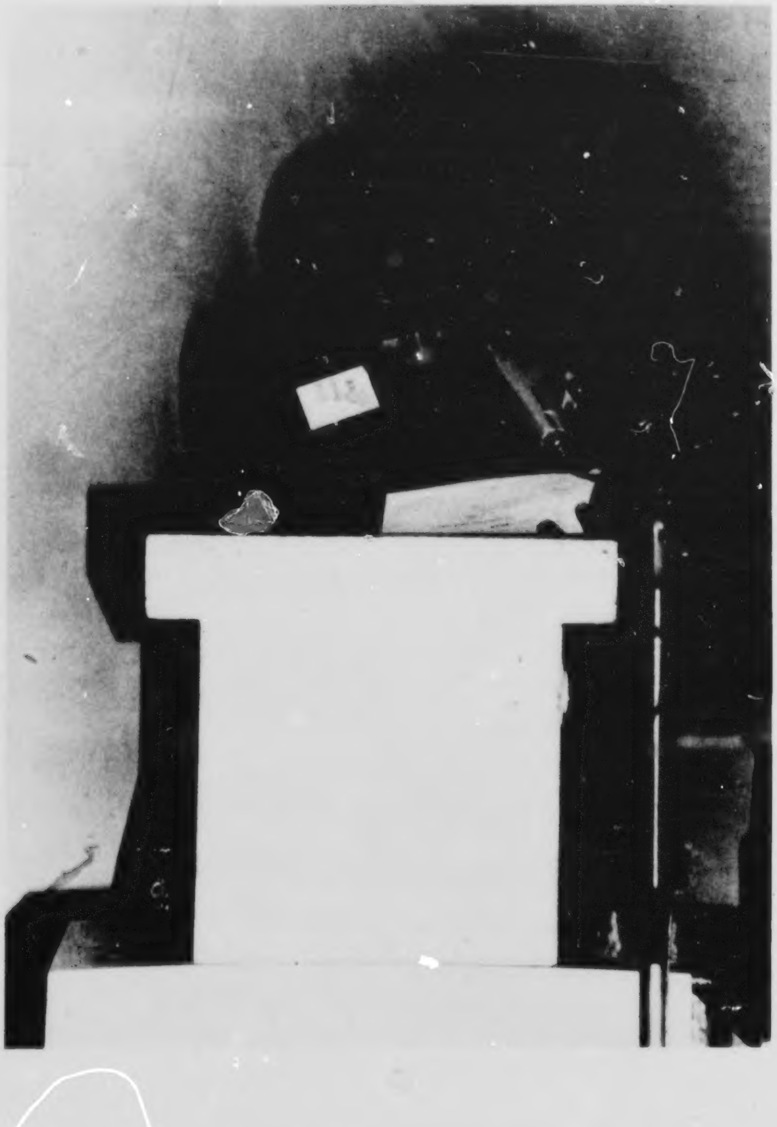
The crisis of education signifies a crisis on the social and economic level (which is found by the search for new solutions on the level of educational policy and planification) and a crisis arising from the new situation and sensitivity in youngsters. The new, still growing role of youngsters in contemporary civilisation. The new culture or 'Counter-culture' of the youngsters. Protest of the young and its different forms. The youngsters against the school and against institutionalized formation.

Consequence of the word 'order', formulated by the Edg. Faure Commission. Learning to be, on the educational level. A pedagogy of life through practice and for utilitarian goals and a pedagogy of life through poetry and for poetry. The pedagogy of 'manipulation' or directivity expresses itself through the emphasis on adaptation : the pedagogy of inspiration advantages expression and creativity. The growing responsibility of education and educators themselves, in the difficult times of civilisation and in relation to the situation of the youngsters. Inspiration as an act of trust in the human being.

Prof. Dr. M. Bogdan SUCHODOLSKI, pédagogue, philosophe, historien de la culture est membre de l'Association Internationale des Sciences de l'Éducation, organisateur de son Congrès à Varsovie, en 1969, son président 1969-1973. Il est membre de Comparative Education Society in Europe, de l'Académie Internationale d'Histoire des Sciences, de World Future Studies Federation, de la Société Européenne de Culture. Le Professeur Suchodolski est ancien élève des universités de Cracovie, de Varsovie, de Berlin et de Paris. En 1938 il était professeur à l'Université de Lvov et pendant l'occupation nazi en Pologne, organisateur du mouvement culturel et pédagogique en clandestinité et professeur à l'Université clandestine à Varsovie. Après la guerre il est devenu professeur à l'Université de Varsovie.

Il est l'organisateur de nombreuses initiatives éducatives et culturelles en Pologne et à l'étranger, expert et membre-fondateur de l'UNESCO. Il est l'auteur des nombreuses publications (livres, articles etc.), dont plusieurs ont été traduites à l'étranger, et notamment :

- *Wychowanie dla przyszłości (éducation pour l'avenir)*, 1947, 1959, 1968, traduction hongroise 1964, italienne 1964, espagnole 1971.
- *U podstaw materialistycznej teorii wychowania (bases de la théorie marxiste de l'éducation)*, 1957, traduction allemande 1961 - Berlin, 1971 - 's-Gravenhage, 1972 - Köln, espagnole 1966, italienne 1967, portugaise 1976.
- *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Paris 1960, traduction italienne 1962, roumaine.
- *Anthropologie philosophique de la Renaissance*, 1963, 1968, traduction serbe 1972, française 1976.
- *Podstawy wychowania socjalistycznego (bases de l'éducation socialiste)*, 1967, traduction italienne, 1970, espagnole 1971, tchécoslovaque 1970.
- *Trzy pedagogiki (trois pédagogies)*, 1970, traduction serbe 1974.
- *La scuola polacca*, 1971.
- *Nasza współczesność a wychowanie (notre temps moderne et l'éducation)*, 1972 / avec Mme Wojnar /.
- *Labirynty współczesności (labyrinths du temps moderne)*, 1972, 1975.
- *Kim jest człowiek ? (qui est l'homme ?)*, 1974, 1976.
- *Theorie der sozialistischen Bildung*, 1974.



Le Professeur DR. I. WOJNAR de l'Université de Varsovie, Pologne.

Professor DR. I. WOJNAR of the University of Warsaw, Poland.

CONTRIBUTION DE L'ART DANS LES PROCESSUS DE L'AUTOCONSCIENCE ET DE L'AUTOCRÉATION DE L'HOMME (POUR UNE FORMATION HUMAINE ET HUMANISTE)

par

PROF. DR. I. WOJNAR
(Université de Varsovie, Pologne)

La formation humaine conforme aux objectifs professionnels se réalise à travers les processus d'enseignement : d'accumulation des connaissances et des habiletés nécessaires. La formation humaine entendue comme éveil et inspiration de la personnalité demande des moyens appropriés et elle constitue un autre modèle de la stratégie éducative. On peut parler d'un nouvel humanisme évoquant l'état d'esprit pleinement épanoui, un état d'esprit de l'homme qui est devenu Homme par excellence.

Le nouvel humanisme fait penser aux grandes espérances de l'humanité et aux grands achèvements de l'homme sur le plan de la science, de l'art, de le technologie. L'art nous préoccupe particulièrement en tant que moyen correspondant bien aux objectifs signalés. Nous entendons par l'art ses deux significations possibles : l'art en tant que patrimoine des valeurs culturelles témoignant de l'esprit créateur de l'homme et garantissant sa continuité, l'art en tant qu'activité créatrice propre à tout être humain et enrichissant à la fois l'homme lui-même et son monde objectif.

En pensant de la formation de la personnalité, dans son sens intégral, nous proposons, grâce au caractère double de l'art, une synthèse de la formation culturelle et de l'activation des forces créatrices, ce qui trouve son sens pédagogique dans la formule double : l'autoconscience et l'autocréation de l'homme.

Dans les théories pédagogiques on ne parle que rarement d'une éducation humaniste bien que l'expression : formation humaniste possède ses belles traditions. Empruntée aux grands éducateurs de l'antiquité, cette formule définit le chemin vers un « idéal humain ». Henri-Irenée **Marrou** rappelle que le terme latin *humanitas* étant la traduction du grec (paideia) signifie l'état d'esprit pleinement épanoui... un état d'esprit de l'homme qui est devenu Homme par excellence, qui atteint la perfection de toutes les facultés de sa personnalité, facultés intellectuelles autant que morales et physiques. Par conséquent s'est formé un tissu humain tout particulier, quoique non différencié, mais d'une haute qualité intérieure et qui est devenu capable de réaliser toutes les prescriptions de l'intellect ou des conditions extérieurs.[1]

Pour la formation humaine ainsi entendue et menant vers l'homme idéal, le contenu philosophique et littéraire semblait être particulièrement efficace. Cette opinion reçut un caractère presque définitif et elle est devenue base pour un modèle éducatif, dans un certain sens obligatoire, surtout pour les époques où renaissait l'idéal de la Grèce antique en tant qu'idéal suprême de l'homme et de l'humanité. L'homme admis comme « mesure de toute chose » semblait un être capable de « modeler sa propre statue », « un libre créateur de soi-même », mais uniquement sous condition que ses propres œuvres, les valeurs authentiques et parfaites, deviennent instrument d'une formation. Poète allemand, **Hölderlin** a nommé la culture grecque « une fête de l'humanité libre », et cette opinion gardait sa valeur durable. Toute tentative de tracer un modèle de l'homme intégral ou d'une culture humaniste intégrale devait renouer aux grandes traditions de l'antiquité.

Cependant, sur le plan de la vie pratique, s'est installé un modèle de la formation humaniste moins grandiose et moins sublime et qui proposait, sous une formule : sciences humaines, ou humanistes, des enseignements philologiques et historiques orientés vers les valeurs du passé, ce qui signifiait domination de l'esprit historique et de la thèse : historia magistra vitae. On pensait que l'histoire, histoire des achèvements de l'humanité dominés par les paroles écrites, est source de toute sagesse et base de toute formation humaine. Peu à peu ce modèle de la formation humaniste commençait à s'opposer aux modèles plus modernes et plus opératoires, et concernés avec les sciences exactes ouvrant sur les activités technologiques, médicales etc. « Sciences humaines » sont pourtant restées toujours symbole d'une « culture générale », de la formation nécessaire à tout être humain « cultivé », et justifiant l'appartenance à une certaine élite sociale.

---

[1] Henri-Irenée **Marrou**, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, 1948.

Cependant, en lumière de la problématique pédagogique actuelle, les aspects « humanistes » de l'éducation demandent des accents totalement différents. Peut-être même, l'idéal ambitieux d'un héros grec aurait plus de chance d'inspirer nos conceptions actuelles que les programmes de la formation historique ou philologique, de plus en plus surannées et rigides. Dans les propositions et réflexions des pédagogues contemporains, on peut constater les nombreuses tentatives de renouer aux idéaux humanistes du passé, en vue non pas d'une conscience purement historique, mais de la valeur actuelle de cet idéal, pour aujourd'hui, à l'époque du déclin des valeurs supérieures et de la menace, qui en résulte, pour l'humanité authentique. La conception intellectuelle de la formation humaniste est remplacée par une formule plus générale, celle de l'éducation humaniste, et elle semble constituer une chance pour sauver ces valeurs, surtout dans les pays, où la civilisation de la consommation et du conformisme arrive à détruire la conscience humaine.

L'éducation dans l'esprit des valeurs humanistes ne doit pas toujours être identique au programme, évoqué tout à l'heure, et embrassant les enseignements philologiques et littéraires ou philosophiques. L'attitude humaniste, une certaine sublimation de l'homme, une sensibilisation à tout ce qui est humain, dans le sens large du mot : existentiel, peut se réaliser par des moyens divers, surtout quand il s'agit de l'homme intégral, de son attitude personnelle envers le monde, d'apprivoisement de la réalité humaine. MARX parlait de l'homme social, ce qui veut dire « homme humain », et il soulignait que l'humanisme est une « liquidation réelle des contradictions entre l'homme et la nature, et l'homme et l'homme, une liquidation réelle des contradictions entre l'essence et l'existence, entre l'objectivation et l'auto-affirmation, entre la liberté et la nécessité, entre l'individu et le genre »[2]. Par conséquent, une chance pour former l'« homme humain » peut être retrouvée dans les différentes activités humaines dans le monde, et surtout dans le travail interprété comme processus de l'interaction entre l'homme et la nature. En agissant sur la nature et en la transformant, l'homme change en même temps sa propre nature.

Cette trame de pensée de MARX ouvre une large perspective sur l'interprétation des problèmes de l'attitude humaine humaniste. Une telle attitude peut facilement être retrouvée dans les activités humaines pratiques : technologiques, scientifiques et, bien entendu, artistiques, partout où a lieu le processus de l'auto-réalisation de l'homme, de l'affirmation de sa personnalité dans le monde. Il est ainsi évident que l'éducation humaniste peut être réalisée non seulement grâce aux valeurs humanistes du genre littéraire ou artistique, mais aussi avec l'aide des domaines apparemment éloignés des sciences humaines, dans leur sens traditionnel. Cette constatation était partagée par certains penseurs contemporains, et notamment par ceux qui réalisaient la recherche concernant les domaines si éloignés comme la science (plutôt : les sciences exactes) et l'art (les arts).

---

[2] Karl MARX, *Oekonomisch-philosophische Manuskripte* (16), p. 127 cité d'après l'édition polonaise.

Il faut évoquer ici les idées de Gaston BACHELARD ; ses réflexions sur le caractère des transformations subies par les sciences exactes sont devenues argument pour affirmer les forces créatrices de l'imagination humaine. Un argument parallèle a été retrouvé à travers les recherches sur l'art. BACHELARD estimait que la science et l'art constituent deux sortes de la créativité novatrice et confirment les manières différentes d'exister, en tant qu'être humain.

Imagination créatrice, cette faculté toute particulière permettant à l'homme de dépasser les limites de sa condition donnée et constituant « l'aventure de la rencontre de l'esprit avec le monde » peut être interprétée comme chaînon unissant les diverses sortes des attitudes humanistes manifestées dans les différentes sortes de l'activité. Le savant soviétique B. RIUNIN a profondément raison quand il pose la question suivante : « L'imagination, cette force fondamentale pour constituer les images artistiques, n'inspire-t-elle aussi la pensée créatrice d'un savant et ne constitue-t-elle un élément intégral de tout processus de la recherche d'une vérité scientifique ? Et la pensée intellectuelle opératoire en s'exprimant par les notions, n'appartient-elle pas, avec une égale nécessité, au processus de créer les œuvres d'art ? »[3]

En constatant la diversité des attitudes humanistes intégrales et créatrices il faut par conséquent être d'avis que tous leurs produits peuvent jouer le rôle inspirant, et non seulement les produits sensu stricto d'ordre spirituel, c'est à dire l'art. Mais c'est surtout à l'art, exprimant l'attitude humaniste intégrale et créatrice dans son essence, qu'on attribue la plus grande puissance formative. C'est par rapport à l'art qu'on formule les espérances pédagogiques. L'éducation par l'art semble être une sorte de l'éducation humaniste la plus évidente bien que non pas la seule, une éducation particulièrement nécessaire face aux dangers que couvre la civilisation industrielle menant, d'une façon évidente, vers l'affirmation de certaines attitudes humaines et la destruction des autres.

---

[3] B. RIUNIN, *Recherche scientifique et l'imagination*, cité d'après la traduction polonaise, publiée dans *Prezegląd Humanistyczny*, 1966, Nr. 5, p. 85.

La critique de ces dangers énoncée par Herbert Read était une des inspirations de son programme de l'éducation par l'art (Education through Art). L'époque contemporaine a été définie comme celle qui réalise la cruauté bien que propage les théories idéales. Selon Read l'aliénation est le plus grand mal de ce monde, elle signifie un désaccord croissant entre les activités de l'homme et les processus naturels. Les aspects sociaux de ce phénomène sont largement connus : division du travail qui mène vers l'élimination totale du facteur humain de processus de la production, le rôle croissant de l'automation, l'augmentation incessante des agglomérations urbaines, la sur-population, la criminalité, les maladies dites de civilisation, les troubles mentaux. Il est évident que tous ces phénomènes font diminuer le sensibilité chez les individus. Read était donc persuadé que le seul moyen pour affaiblir cet état de choses est l'éducation permettant d'activer et d'épanouir chez les individus, depuis leur jeune enfance jusqu'à l'âge mûr, la sensibilité et la capacité de percevoir le monde. Sinon, on sera témoin de la production des automates humains chez lesquels l'apathie trouvera son supplément dans les actes d'agression, et les préoccupations vulgaires feront en sorte que le loisir serait limité aux matches sportifs ou à la contemplation passive des actes criminels, voire au sadisme. Selon Read le seul pouvoir capable de s'opposer à la force destructive du mal est l'attitude créatrice et constructive de l'homme manifestée surtout dans l'art. « L'homme est avant tout celui qui crée. La créativité constitue la négation psychologique de la destruction ». Renaissance de l'art peut devenir une chance pour sauver l'humanité. La décadence de l'art signifie le mal.

Le monde semble cependant être menacé non seulement par les circonstances objectives, par les processus de plus en plus indépendants de la volonté de l'homme. La menace s'exprime aussi par l'unilatéralité dangereuse du développement de l'homme, lui-même, de l'homme qui devrait retrouver « le contenu spirituel de son existence », dont la source sont les valeurs humanistes.

L'inquiétude pour le destin futur du monde et de l'individu exprimée par la réflexion des penseurs illustres et provenant de l'analyse de la situation dans les pays représentant le haut niveau de la civilisation, donne à penser. Le symbole connu des « limites de la croissance » n'a que le caractère partiel, en même temps il faut entreprendre les activités prophylactiques. On constate une nécessité urgente de tracer une théorie et une pratique de l'éducation humaniste dont l'objectif serait d'établir chez les êtres humains une source de leur force spirituelle et d'une qualité supérieure de la vie, dans le domaine de la culture. L'art apparaît comme instrument tout particulier d'une telle éducation, l'art étant depuis des siècles considéré comme moyen pour « améliorer les choses humaines », en tant qu'expression de la créativité. La crise des institutions traditionnelles et des moyens pédagogiques fait augmenter cette confiance spontanée en l'art, dont la présence sociale est conditionnée par les processus croissants de la diffusion culturelle. On constate ainsi l'existence d'une certaine « demande » pédagogique concordant bien avec les potentialités pédagogiques de l'art qui, comme aucun autre moyen éducatif, peut pénétrer au fond de la vie humaine, là où peut-être aucun autre moyen ne trouve l'accès. De quels aspects de la vie humaine, ou de quelles facultés psychiques s'agit-il ?

La réponse à cette question appartient aux préoccupations de la théorie moderne de l'éducation esthétique, dont le but est de confronter les potentialités éducatives de l'art avec la diagnose des lacunes dans la formation générale de l'homme contemporain, justement dans l'éducation humaniste si elle signifie formation intégrale.

L'éducation esthétique est donc avant tout une éducation de la culture esthétique de l'homme. Cette notion marquée d'habitude par un élitarisme social, concerne actuellement la présence sociale de l'art et elle définit les processus de la préparation du public aux contacts, de plus en plus généralisés et approfondis, avec les valeurs de l'art, et à la participation active dans la culture.

Mais nous sommes actuellement de plus en plus fermement persuadés que le rôle de l'art dans la formation humaine ne peut pas être limité aux seules expériences et sentiments esthétiques. La culture esthétique constitue un échelon, une base pour la formation de la personnalité, dans ses aspects plus larges et plus profonds. La présence élargie de l'art et la diversité de ses valeurs ouvrent des perspectives, jusqu'à présent inconnues, pour assouvir les besoins de l'homme à la fois sur le plan des émotions et de l'imagination, et sur le plan moral et intellectuel. La confiance en l'art comme affirmation fondamentale de l'homme demeure toujours fondamentale, mais au fur et à mesure de l'accumulation des conflits dans le monde, change le caractère des questions posées par l'homme à l'art. Ces questions deviennent de plus en plus difficiles. Mais l'art est en même temps affirmation et révolte et cet enracinement double marque le caractère de son influence morale. Il est vrai que l'art constitue la source d'une confiance en l'homme et en la solidité des idées morales mais – en présentant la vérité complexe sur la vie – il invite aussi à une réflexion sur le drame insoluble de la condition humaine, sur la fugacité et l'instabilité des autorités morales, apparemment durables, sur la solitude de l'homme. L'art inspire la protestation contre le mal du monde, la nécessité de trouver une vérité morale personnellement vécue, et par conséquent il approfondit l'autoconscience chez l'homme en démontrant le caractère complexe de la condition humaine. L'inquiétude morale devient la motivation pour chercher un autre savoir que celui qui est dispensé par les manuels, un savoir vécu à travers l'expérience esthétique. L'inspiration d'une telle expérience peut être une œuvre littéraire, théâtrale ou cinématographique et ce n'est pas seulement à travers les réponses suggérées, les modèles présentés, mais surtout à travers les dimensions multiformes de la condition humaine. Une représentation poétique du monde par l'artiste engage à la fois la pensée et les sentiments, elle inspire l'attitude personnelle face au monde, à la vie. Mais l'art non seulement éveille les sentiments et les émerveillements ; en tant qu'une sorte de « concentration de vie » il permet de comprendre mieux. Il s'agit justement des processus de compréhension, et non pas d'une appréciation, du jugement basé toujours sur les critères rigides et immuables.

Nous parlons donc volontiers de l'art « manuel de vie » de l'homme moderne, d'un manuel libéré de traditions formalistes du didactisme. Il faut alors évoquer l'idée énoncée par M. Suchodolski que non seulement l'éducation doit servir l'art, mais c'est surtout l'art qui doit servir l'éducation. On peut aussi évoquer une autre opinion de ce même penseur qui parle de trois conceptions de la culture correspondant à ses fonctions sociales qui se succèdent au cours de l'histoire. On peut ainsi considérer la culture, y compris l'art, surtout par rapport aux valeurs traditionnelles particulièrement importantes et n'accessibles que par une certaine formation. On peut considérer la culture, et évidemment aussi l'art, en rapport avec le loisir, entendu dans son sens le plus sublime, permettant de jouir le temps libre d'une façon enrichissante. On peut enfin identifier la culture avec tout un système des valeurs décidant du sens de la vie. Et c'est ainsi qu'on doive encore une fois rappeler l'idée de l'art-manuel de vie et qui décide de son style particulier.

Les sociologues nous enseignent que le style de la vie s'exprime dans trois domaines de la réalité : dans le domaine concerné avec

214

l'ensemble des idées sur la vie, avec les aspirations, les besoins et les motivations ; dans celui des activités et des comportements, et dans le domaine des objets que l'homme choisit, qu'il crée ou qu'il accepte en les traitant comme son environnement immédiat. Et c'est dans chaque domaine mentionné qu'on constate facilement les potentialités de l'art qui inspire les idées sur la vie, la façon d'interpréter le monde et l'hiérarchie des valeurs, qui propose certains modes du comportement, parfois même les modèles, et qui fournit aussi les objets divers constituant les éléments du milieu matériel, dans lequel l'homme passe sa vie.

On voit ainsi que l'art est un facteur unissant la formation culturelle avec une éducation sentimentale. Cette opinion est confirmée par des nombreuses recherches sur la sensibilité émotionnelle, jadis considérée comme faculté d'ordre uniquement spontané, et par conséquent ne pouvant pas être soumise à l'éduction. L'éducation sentimentale constitue le grand demaine de l'éducation esthétique ; elle peut être vérifiée surtout par rapport aux valeurs artistiques, en tant qu'une partie de la formation culturelle, un effet de l'initiation culturelle. Il est vrai, et le confirment les recherches menées surtout aux États-Unis et en Union Soviétique que, grâce aux contacts avec l'art, apparait une certaine faculté affective permettant de mieux comprendre les expériences d'autrui, une certaine faculté empathique. Elle constitue l'objet de considérations connues de Carl ROGERS qui interprète les difficultés dans les rapports interhumains justement par le manque de cette faculté chez les individus. Mais elle n'est pas uniquement l'effet d'une « éducation sentimentale », elle provient d'une synthèse particulière entre les émotions et l'intelligence qui produit le savoir personnel. Sur ce point les savants américains sont d'accord avec les chercheurs soviétiques. Une catégorie intellectuelle du « savoir » identifié d'habitude avec l'acquisition des connaissances s'enrichit par sa dimension existentielle des émotions vécues, et fait naître la capacité de comprendre, aussi bien les phénomènes extérieurs, et notamment les produits de la créativité humaine, que les autres individus, et aussi soi-même. L'éducation, grâce à l'art, de la faculté d'acquérir le « savoir personnel » (personal knowledge) est proposée par les grands savants américains comme John DEWEY et Jerome S. BRUNER. Les penseurs soviétiques énoncent la nécessité d'éduquer la culture des émotions qui enrichissent les processus cognitifs. Ils soulignent que les moyens expressifs propres à la réflexion artistique sur la réalité, et son appréciation esthétique servent en même temps à une meilleure connaissance et à l'apprivoisement du monde.

L'art peut ainsi aider l'homme à dépasser le sentiment d'être « étranger » au monde, aussi bien parmi les autres individus isolés dans une « foule solitaire », que dans la réalité matérielle, bien qu'elle soit de plus en plus produit de la créativité de l'homme. Le programme de l'apprivoisement du monde peut s'exprimer par la manière de l'interpréter, à travers l'art, ce qui permettrait de percevoir de nouveau sa dimension humaine et ses possibilités d'inspirer les expériences personnelles des individus.

RÉSUMÉ

La formation humaine conforme aux objectifs professionnels se réalise à travers les processus d'enseignement : l'accumulation des connaissances et des habiletés nécessaires. La formation humaine entendue comme éveil et inspiration de la personnalité demande des moyens appropriés et elle constitue un autre modèle pédagogique. On peut parler d'un nouvel humanisme évoquant l'état d'esprit pleinement épanoui, un état d'esprit de l'homme qui est devenu Homme par excellence.

Le nouvel humanisme fait penser aux grandes espérances de l'humanité et aux grands achèvements de l'homme sur le plan de la science, de l'art, de la technologie. L'art nous préoccupe particulièrement en tant que moyen correspondant bien aux objectifs signalés. Nous entendons par l'art ses deux significations possibles : l'art en tant que patrimoine des valeurs culturelles témoignant de l'esprit créateur de l'homme et garantissant sa continuité, l'art en tant qu'activité créatrice propre à tout être humain et enrichissant à la fois l'homme lui même et son monde objectif.

En pensant de la formation de la personnalité, dans son sens intégral, nous proposons, grâce au caractère double de l'art, une synthèse de la formation culturelle et de l'activation des forces créatrices, ce qui trouve son sens pédagogique dans la formule double : l'autoconscience et l'autocréation de l'homme.

Il ne s'agit pas de l'art-agrément, mais de l'art-« manuel de vie », l'art permettant à l'homme d'enrichir ses expériences, d'approfondir sa sensibilité, d'atteindre le savoir personnel, d'épanouir son imagination. Cette synthèse de la formation culturelle et de la formation émotionnelle peut mener, dans les circonstances pédagogiques favorables vers une personnalité à l'esprit ouvert, une « self-actualising person » capable de vivre dans une communauté, de comprendre mieux les autres. Il existe une demande sociale des individus riches et épanouis et ce programme d'une formation « humaine et humaniste » correspond aux nécessités et aux espérances du monde contemporain.

SUMMARY

The contribution of art towards the process of human self-conscience and self-creation (towards a human and humanistic formation).

Human formation, in function of professional objectives, is realized through the process of teaching : the accumulation of knowledge and of necessary

abilities. Human formation, seen as the awakening and the inspiration of personality, asks for appropriate means and implies a different pedagogical model. We can talk about a new humanism, evoking a totally beamed spirit, a spirit of man which became pre-eminently human.

The new humanism reminds of the great expectations of humanity and of the great achievements of man in the field of science, art and technology. We are particularly interested in art as a means corresponding well with the above objectives. We understand art in its 2 possible significations : art as an heritage of cultural values testisfying of man's creative spirit and thus guaranteeing his continuity, and art as a creative activity typical of every human being and enriching at one and the same time man himself and his objective world.

Thinking about the formation of personality – in its integrative sense – we propose, thanks to the double character of art, a synthesis of cultural formation and of the activation of creative forces which finds its pedagogical sense in the double formula : self-consciousness and self-expression of man.

We are not concerned with 'art as pleasure', but with 'art as a manual of life', art which permits to man to enrich his experiences, to deepen his sensibility, to attain the personal knowledge, to enlarge his imagination. This synthesis of cultural and emotional formation can lead, in favorable pedagogical circumstances, to a personality with an open mind, a self-actualizing person, capable of living in a community, to understand better other people. There is a social call of rich and broadened persons and this programme of a 'human and humanistic' formation corresponds to the necessities and the expectations.

Prof. Dr. Irena WOJNAR est ancienne élève de l'université de Varsovie (licence) et de l'université de Paris (doctorat en esthétique). Elle se spécialise dans le domaine de l'éducation esthétique ; elle est auteur de nombreuses publications concernant cette problématique, et notamment :

- *Esthétique et Pédagogie*, 1963 (thèse de doctorat à la Sorbinne), édition polonaise 1964, 1971, traduction espagnole 1967, italienne 1970.
- *Perspektywy wychowawcze sztuki (perspectives éducatives de l'art)*, 1966.
- *Nauczyciel i wychowanie estetyczne (enseignant et l'éducation esthétique)*, 1968.
- *L'art comme instrument pédagogique intégral*, 1970.
- *Nasza współczesność a wychowanie (notre temps moderne et l'éducation)*, *1972 / avec M. Suchodolsko /.*
- *Teoria wychowania estetycznego (théorie de l'éducation esthétique)*, 1976.

Prof. Wojnar est chef du laboratoire de la théorie de l'éducation esthétique à l'université de Varsovie. Elle est membre du World Council de l'International Society for Education through Art, collaborateur du Centre International d'Etudes Pédagogiques à Sèvres et du Centro Internazionale per l'Educazione Artistica à Venise.

C
CHILD
PRESENT TIME
SOCIAL CHANGE MAKER IN COMMUNITY
SELF-CREATING, CONTROLLER OF OWN EDUCATION
ORIENTATION TO GROUP, COMMUNAL
EXPLICIT CURR
LOW VALUATION
UNTESTED
LAISSEZ-FAIRE ORGANISATION
JUSTIFIED
TEACHER
PRESENT TIME
TACTILE AND SENSUAL
OWN EDUCATION
TO GROUP CO-OPERATIVE
EXPLICIT CURRIC
VALUED
AND UNTESTED
ORGANISATION HORIZ
JUSTIFIED
TEACHER

Le Professeur DR. R. COWEN de la University of London, Grande Bretagne

Professor DR. R. COWEN of the University of London, United Kingdom

SELF-REALISATION THROUGH EDUCATION IN ENGLISH EDUCATION : PHILOSOPHIES AND PRACTICES

by

PROF. R. COWEN
(University of London, England)

Two of the universities I have been associated with had mottoes, brief expressions of the essence of the institution which decorated the emblems and the notepaper of the universities. One motto was expressed in English, and read 'Let each become all he is capable of being'. The other motto was expressed in Latin, and translated meant 'To know the causes of things'.

It will come as no surprise to such a distiguished and international audience to have it confirmed that the motto which stresses human potentiality, the capability of humans to alter themselves through effort and opportunity, belongs to a major American university. Nor will it be surprising to you to have confirmed that the motto which stresses the primacy of knowledge, the search for fresh intellectual and academic insights, with no reference to people, belongs to a major English institution of university education.

Of course in the educational practices of the two institutions the balance was redressed. The American institution was and is a major academic research university ; the English institution does pay appropriate attention to the human qualities and potentials for development of its faculty, its research students and its undergraduates. Even so it remains true, however, that curriculum provision in the American university included courses on such themes as 'the consumer and the law', and 'the growing of organic foods'. Such courses were informal by an educational philosophy which had some version of 'self-realisation' as an appropriate educational goal. The English institution has made no similar formal curriculum provision. Nor has it allowed the growth, in formal association with the main institution, of a network of 'radical colleges' which explicitly aim at the educationally innovative and experimental ; such radical colleges to take their educational mission in large part from the existential concerns of students. Nor, in this situation logically enough, has the English institution created major positions or possibilities for promotion for those faculty members who might wish to spend their careers innovating along such lines.

I would like to draw just one more point from the comparison of the mottoes, before leaving both international comparison and mottoes alone, and addressing myself to my major theme. It may be a matter of some surprise, even to such an audience as this, to be reminded that the motto 'to know the causes of things' is associated with what originally was a radical institution in the English educational scene. The London School of Economics and Political Science was strongly associated at its point of origin with Fabian Society members, which included such persons as G. B. SHAW, H. G. WELLS, and Sidney and Beatrice WEBB. One of the goals of the institution was to extend to members of working class movements, and especially trade union leaders, that knowledge of the political, economic and social sciences which might allow them to change society.

Radical enough, as a conception for the times. But notice the way in which the radical idea is informed by an interpretation of social, political and economic needs of English society, and the ways in which reform possibilities could be generated. Reform possibilities can be generated – but on the basis of reliable, empirically tested, knowledge of how societies work. Talent and human potential there may be in the working classes – WELLS himself was an example of it – but it should be released by immersion in the emerging disciplines of political and economic science, and the very new science of sociology. Radicalism could best be expressed and advanced by giving knowledge of the social causes of things to those about to occupy particular positions in the English social and economic structure. The education on offer at L.S.E. as originally conceived would be most appropriate for those in certain social roles, as the leaders of the British working class.

This introduction brings me firmly to my first major theme. English education developed, through time, peculiarly English ways of constructing human beings. The schooling system in general, which developed after 1870, and the particular ways of treating pupils *inside* particular schools left little room for large numbers of individuals to develop a range of talents, unique and individual perceptions of the universe, or what may loosely be called their self-realisation potentials.

On the first, most general point, I need spend rather little time. In one fashion or another, the pattern is exemplified historically in many of the educational systems of North and West Europe. The English formalised a schooling system characterised by a sharp division. On the one hand was an elementary school which stressed reading, writing and arithmetic, some nature study and drawing, some music and firm immersion in civic obedience, and religious principle. The elementary school produced young boys and young girls who left school at an early age for employment in trade, factory or domestic service. On the other hand was a public school tradition, which strongly influenced the grammar schools. Such schools provided the long form of secondary education and stressed the learning of a few subjects well. Influenced by the established Church, by the educational ideals of such persons as John LOCKE, and Matthew ARNOLD, looking to the universities of Oxford and Cambridge, the ethos of such schools has dominated much of the thinking of English educationists for much of the twentieth century.

The rationale for the formalisation of the elementary education system was provided when the 1870 Elementary Education Bill was presented in Parliament, by its proposer W. E. FOSTER: 'Upon the speedy provision of elementary education depends our industrial prosperity. It is of no use trying to give technical teaching to our artizans without elementary education.... and if we leave our work-folk any longer unskilled, notwithstanding their strong sinews and determined energy, they will become over-matched in the competition of the world. Upon this speedy provision depends also, I fully believe, the good, the safe working of our constitutional system.... I am one of those who would not wait until the people were educated before I would trust them with political power... but now that we have given them political power we must not wait any longer to give them education.' [1]

Thus, the economic and political necessities for the creation of an extensive elementary education sector are made exceptionally clear. The British working class is to be educated. Its education is justified by its future role in English society, as producers of goods by which

---

[1] Quoted in J. STUART MACLURE, *Educational Documents: England and Wales 1816-1968*, Chapman and Hall Ltd., England, 1965, p. 104.

221

Britain will earn its living, and as citizens in a democracy which rather later would adopt universal suffrage. It was social, political and economic contexts which defined the nature of the educational provision, including curricula.

More particularly, the working philosophy of the established and functioning elementary school was defined in the Elementary School Code of 1904 (issued by the Board of Education under the presidency of Robert MORANT) : 'The purpose of the public elementary school is to form and strengthen the character and to develop the intelligence of the children entrusted to it, and to make the best use of the school years available, in assisting both girls and boys, according to their different needs, to fit themselves, practically as well as intellectually, for the work of life....' [2]

In contrast, the Regulations for Secondary Schools issued in 1904 defined a secondary school as : 'a Day or Boarding School offering to each of its scholars, up to and beyond the age of 16, a general education, physical, mental and moral, given through a complete graded course of instruction, of wider scope and more advanced degree than that given in Elementary Schools.' [3]

The curriculum of the secondary school laid down in the Regulations made provision for English, Geography and History, as well as Science and Mathematics. Instruction in Science included a stress on theoretical aspects. Foreign languages could be taken, and if Latin were omitted from the curriculum, a special case for the omission had to be made.

In the English tradition of education, the differences between the two schools are in part encapsulated by the reference to elementary school 'children', but secondary school 'scholars' ; and by the term 'general education' for the secondary school and the phrasing 'to fit themselves practically... for the work of life' for the elementary school. Furthermore, note that in both cases, it is the role of the school to contribute to the personal development of the pupil's persona, but in the case of the secondary school it is the word 'moral' which is chosen, but in the elementary Regulations it is a phrasing which stresses the formation and strengthening of character which is preferred.

---

[2] Quoted in E. J. R. EAGLESHAM, *The foundation of twentieth-century education in England*, Routledge and Kagan Paul, London, 1969, p. 53.

[3] Quoted in H. C. BARNARD, *A history of English education*, University of London Press, London, 1961, p. 218.

Of course, in practice, there did develop various small mechanisms whereby some children in the elementary tradition could gain some kind of secondary education, and there evolved ways in which very able children could gain 'Free Places' in the secondary schools. But the basic separation of the two traditions continued until the major legislation of the 1944 Act.

With the 1944 Act, there was created a national system of secondary education, which would provide education according to the 'age, ability, and aptitude' of each child.

Yet even after the 1944 Act, the power of the earlier form of Secondary schooling proved pervasive in two areas which I will sketch. One area affected was the new Secondary Modern School, and the second area was the hidden curricula of English Secondary Schools.

The conception of the secondary modern school put forward by reformers in the War years was rather non-restrictive. According to the Norwood Report, the curriculum of the secondary modern school would provide a 'balanced training of mind and body and a correlated aproach to humanities, natural science and the arts'. Through such a curriculum would be provided, not a training for 'a particular job or profession' but 'a general education for the majority of the boys and girls in the country....'. Further, such secondary modern schools would probably be able to earn 'parity of esteem' with the other two forms of secondary schools in the state system, the secondary technical schools and the grammar schools.

In practice the promise of such a curriculum was not fulfilled. In practice, as indicated by William TAYLOR in his book 'The Secondary Modern School' the modern schools suffered poorer teachers as measured by formal qualifications, older buildings, weaker extra-curricular support facilities, higher turn-over of staff, smaller numbers of teaching posts carrying extra financial rewards and, in practice, low esteem. To gain what esteem they could, the modern schools increasingly looked to the success of their pupils in examinations such as Ordinary level, and later to examination successes in the new Certificate of Secondary Education. Their formal curricula, in practice, began to resemble the curricula of the most prestigious version of the Secondary School – the grammar school.

So also, did their hidden curricula. By hidden curriculum I simply mean those ways of behaving which were approved by the school, and which were expressed to pupils by the ways in which pupils were organised in school space and school time outside of the formal-teaching classroom-based learning situation.

Obviously such organisation was expressed in the act of communal worship and also in the lessons in 'fair play' which were part of the games lessons of pupils. The combination of these two traditions is sometimes scathingly referred to as 'muscular Christianity'. But today I would like to refer mainly to the so-called 'Prefect System' which passed from the public schools to the grammar schools and finally in the post-war period to the secondary modern schools.

What, in existential detail, did such a system mean to pupils and the ways in which they were encouraged to behave ?

Imagine, if you will, five, six or at most seven hundred secondary school children gathered in a large school hall. Ideally, the school will be single-sexed i.e. not co-educational. The hall in which they stand should have stained glass windows like a church, at one end ; at the other, an organ and choir loft. Between the two, the length of the hall, there should be tall wooden boards on the walls, filled with the names writ in gold of pupils, who have won scholarships to Oxford or Cambridge or been prize-winners in competitions whose significance is known only to the school. At least one of the boards will have listed the names of the headmasters since the school began ; another board will list the names of the Captains of the School, also since the school began.

The pupils (not children, not students) have been gathered together for 'Morning Assembly'. They will soon hear a lesson read from the Bible, they will sing hymns and will hear various items of daily news about school victories in academic or sporting arenas. Most of the children are dressed alike, in black shoes, grey socks, school blazers, grey or white shirts and school ties. Amidst this considerable similarity of clothing, small signs distinguish a small group of pupils. Some will be wearing a tie or perhaps a blazer of a different shade. They have represented the school at a sport. Some will be wearing ties which have an extra touch of colour – they belong to the four 'fictional communities' of the School – Houses. Competition in various sports is arranged among the Houses. From the best athletes in such games, school teams are selected.

The most important children of all, however, are distinguishable by small lapel badges. Some wear blue badges, others white, and just a tiny number, red badges. The blue badges, about 60 of those, are called sub-prefects ; the white badges, about 30 of those, are called prefects. And the eight or ten pupils wearing red badges are called Senior Prefects, one of whom is the School Vice-Captain, and another the School Captain.

All of the sub-prefects and senior prefects are in the senior forms of the school-generally called the Sixth Form. Most will be taking University-entrance examinations soon, and most will also be highly proficient at one sport, if not more. The prefects as a group exercise leadership over all the other pupils. The leadership is backed by some power, perhaps the right to keep other pupils in after school, or make them do lines, but mostly it should be exercised by dignified and superior bearing, firm clear voice tones, and the careful insistence on small patterns of deference behaviour from the other pupils. Interaction between prefect and non-prefect is always marked by the non-prefect being required to stand up straight, sustain eye to eye contact and use the term 'sir'.

Under the School Captain, the prefects, as a group, serve the school by leading. They lead in sport, in academic merit, in House meetings, in control of the Morning Assembly before the staff arrive, and in all situations when the school is on public view. Often they can maintain order – a relatively easy task if you do not have to teach as well – in classrooms better than some teachers.

I have gone into sufficient detail I hope for the non-English to grasp the strange English existential reality of the situation. The point is important because the prefect system was widespread ; but even more importantly it was the public frame within pupil personality was to be expressed for twenty or so years after 1945 in the State system of education. The idea of course goes back to the eighteenth and especially the nineteenth centuries, when the 'public schools' (the famous private schools) of England were absorbing into the elite members of the 'new rich'.

The philosophy was strong – as the following contemporary quotation illustrates : 'It will take some time to absorb those who have suddenly acquired wealth into the Christian tradition of responsibility and service to the comunity. This is one of the greatest contributions that the public schools with their strong religious backgrounds can give to our society.' [4]

This then give something of the flavour of the formation of the social aspect of pupils personalities in the early post-war period.

Remember also that a particular view of the intellectual capabilities of pupils had underpinned the cognitive definition of pupils in the war-time reform debates. The Norwood Report had written of a type of pupil who 'is interested in learning for its own sake, who can grasp an argument or follow a piece of connected reasoning... who is sensitive to language as expression of thought, to a proof as a precise demonstration....'[5]

---

[4] Canon J. B. GOODLIFFE, School Chaplain ; quoted in Ian WEINBERG, *The English public schools : a sociology of elite education*, Macmillan, London 1961, p. 169.

It has also written of a pupil who 'deals more easily with concrete things than with ideas. He many have much ability, but it will be in realm of facts. He is interested in things as they are... Because he is interested only in the moment, he may be incapable of a long series of connected steps ; relevance to present concerns is the only way of awakening interest, abstractions mean little to him'.[6]

It was these definitions of the cognitive styles of pupils which were institutionalised in the grammar schools and the secondary modern schools. (There was a third psychological type for the secondary technical schools.) These psychological theories defined, of course, the potentiality of pupils, and the ways in which it was psychologically and cognitively appropriate to direct development.

The curricula associated with the grammar schools and the secondary modern schools were different, in accord with these cognitive definitions of pupils. Thus, the grammar school curricula would conventionally offer not only a foreign language component that mostly included Latin, but would teach the forms of the sciences and the forms of mathematics separately. It would accord, usually, rather little time to art or music in school hours ; though extra-curricular activities in classical music might be strong. In contrast, the secondary modern school would teach the sciences often as a subject called 'general science' ; would combine various aspects of mathematics into one subject area ; and would create in its curriculum considerable space for craft work, woodwork, metalwork, and art education.

Thus, overall, pupils were provided with a social definition of themselves in schools which stressed the prefect system. Such a prefect system gave a careful socialisation into degrees of hierarchy, a careful positional sense of who was inferior and who superior and a considerable training in how to lead (and succeed) in such a society. Pupils were provided with a psychological definition of their cognitive abilities through a widely embraced theory of inherited intelligence and a tripartite definition of the range and kinds of mental abilities. And pupils were also provided with formal curricula that served to differentiate them. They learned different subjects ; and as you will recall from the C. P. SNOW on 'The Two Cultures' specialised in either the arts or sciences if they were academically able from the age of thirteen.

---

[5] Secondary School Examination Council, *Curriculum and Examinations in Secondary Schools*, H.M.S.O., London, 1943, p. 2.

[6] *Ibid.*, p. 2.

Let me now pause and be a little less descriptive. The analytical points which underpin the analysis thus far are as follows :

1. There has been, since the nineteenth century, a strong *institutional* separation between elementary and secondary education. Children in the secondary system were given a training for the major and minor professions, and for leadership positions in English society. Children from the elementary sector were not only intended for more lowly positions : the curriculum and the social training to which they were exposed made it more difficult for them subsequently to change their social and economic positions. Thus, *both* sets of institutions, the elementary and the secondary in this tradition, placed an emphasis on the *social construction* of the pupil. The personal self which might be realised was sharply circumscribed by a narrow range of social roles into which pupils would fit.

2. The 1944 educational reforms were particularly notable for two phenomena. Firstly, the secondary modern school was given a remarkably unrestrictive definition of its task. For some, the secondary modern school was to be the place where innovative curricula, innovative styles of teaching and a general education relevant for most English children could be developed. This potentiality was not realised. The secondary modern school was defined less by its potential goals, and more by its relative poverty of facilities, the strong definitions of a good education as defined by the grammar school and its increasing efforts to become meaningful in English terms i.e. to enter its pupils in the national examination system. A potential here for some early version of a self-realisation philosophy was thus constrained and corrupted by the particular English context.

Secondly, it is noteworthy that, even after the 1944 Education Act, the definition of pupil was constrained by a strong and clear cognitive theory of psychology which defined the limits of potential of three kinds of children ; by a strong essentialist tradition of curriculum which defined what subjects could properly be offered to children ; and by a strong internal structuring of pupil relations – the prefect system. The prefect system defined the social aspects of the pupil. It provided a restricted definition of what personalities and aspects of personality would be valued and gave a socialisation into hierarchy and deference.

3. Thus potentials for some form of self-realisation philosophy and self-realisation practices were small in the English educational scene as late as the early sixties. Far from embracing in a significant way self-realisation as an educational goal, the English had stayed with educational traditions and educational institutions which stressed a sense of social position, a sense of future economic occupation, a strongly cognitive-rational form of curriculum and a carefully structured range of social skills.

It is from such an institutional and philosophical base that we must look for the generation of ideas and practices which may be akin to self-realisation as an educational goal. 'Akin to self-realisation' because if the referent for self-realisation is MASLOW it is quickly apparent that in English educational philosophy and practice, the particular definition of self-realisation outlined by MASLOW has had little recorded impact. A careful library search by specialist research librarians and by myself in educational literature in English, including computer stored citations, turned up a great deal of material. It is almost all in American or Canadian journals and it refers to American practice especially in teacher education, counsellor education, innovative programmes in universities and, occasionally, to elementary education. It is clear that such authors as MASLOW and Carl ROGERS are not only widely read in North America but that they provide a rationale for educational innovation and carefully monitored educational research. This is not the case in England. MASLOW and ROGERS may be read, but they are infrequently cited and even less frequently used as a justification of attempts at innovation and as a basis for research reports on innovation.

This fact is I think extremely interesting in its own right and could form the basis of a separate paper. More pointedly here however it gives rise to two problems: how may we define self-realisation in an English context and where in the English educational system might examples of some form of self-realisation be located?

Rather general statements of the concept of self-realisation would include such notions as the creation of a realisation in the individual of his own unique potentials, an ability to express these potentials in action, and an acceptance of the fact that what one is, is related to ideas of what one wishes to become. An operational model of an educational system which would encourage such potentials would thus :

(a) broaden the psychological concept of the pupil. Many qualities of personality hitherto underplayed, such as initiative, curiosity, gifts in the areas of flexible human relations would become part of the educative process ;

(b) redefine the concept of educational merit. What may hitherto have been valued in the areas of rational-logical analysis, the ability to trace a long series of connected intellectual steps will be supplanted or at least extended by a valuation of expressive abilities such as aesthetic empathy ; and

(c) the knowledge forms and the valued teacher roles would also change. Knowledge might no longer be arranged in the form of disciplines ; teachers might no longer be the transmitters of such knowledge, but the empathetic reorganisers of knowledge to fit the personality needs of the child.

Expressed in such a fashion, self-realisation philosophies and self-realisation practices are present in English education. Let me sketch their various locations.

The most publicised form of self-realisation in English education is that set of pedagogic practices which are fairly widespread in the English infant school, and which are sanctified by the Plowden Report.

The philosophy of the Plowden Report (1967), takes its tone from the first sentence of the substantive report : 'At the heart of the educational process lies the child.' The report goes on : 'No advances in policy, no acquisitions of new equipment have their desired effect unless they are in harmony with the nature of the child...' (op. cit. p. 7)

The actual consequence of the details of this philosophy are that 'individual difference between children of the same age are so great that any class, hoewever homogeneous it seems, must always be treated as a body of children needing individual and different attention' (p. 25) ; and further it is the whole child, the child growing up 'intellectually, emotionally and physically' which requires attention.

The arena within which such an education should take place is a school which '... is not merely a teaching shop, it must transmit values and attitudes. It is a community in which children learn to live first and foremost as children and not as future adults' (p. 187). Such schools would '... deliberately devise the right environment for children, to allow them to be themselves and to develop in the way and at the pace appropriate to them... It lays special stress on individual discovery, on first hand experience and on opportunities for creative work' (p. 187).

The Plowden Report reflected upon existing practice for young children in primary schools. It made the kind of child-centered education it sketched more acceptable, and encouraged its spread for children between the ages of 5 and 11.

It fulfils the criteria of the loose form of self realisation sketched above. It altered the definition of educational merit, rebalanced teacher and pupil roles and increased the rangs of knowledge which it was proper to include in formal education. Importantly, also, it was a reform statement which affected a large number of children, in the state-supported educational system.

A second area where we may look for some version of self realisation is in the 'Newsom Report', officially entitled 'Half Our Future' (DES, HMSO, 1963). The Newsom Report revisited the secondary modern school and especially that part of it which was not devoted to children taking any form of external examination.

The Report was an odd mixture. It reaffirmed certain traditional values : 'The schools have a duty to give specific religious instruction, which is more than general ethnical teaching' (p. 58) and 'We reaffirm the value of the school act of worship as a potent force in the spiritual experience of the pupils' (p. 59). At the same time, however, it was prepared to stress the links of school with the adult world of work and leisure, the development of community projects, and the building up of knowledge on individual pupils. On the one hand it stressed 'basic skills in reading, writing and calculation' should be reinforced through every medium of the curriculum' (p. 31) whilst in the next but one recommendation it suggested 'The value of the educational experience should be assessed in terms of its total impact on the pupils' skills, qualities and personal development, not by basic attainments alone' (p. 31).

A confused report, certainly. The report has been severely criticised for various things it did badly. It did not for example relate its debates to the comprehensive school debate. It has been accused, for example, of recommending a curriculum biased toward the social containment and social control of half of the school age-cohort.

The Newsom Report may be viewed more gently. It was caught between some of the stronger traditions of English education which I described in the first part of my lecture. It did make an effort to move away from the restrictive gramar school curriculum. It did make an effort to devise fresh arrangements of curricula which seemed to it relevant to the broad rangs of needs of children in urban areas. It did make an effort to provide a range of skills of more than reading, writing and arithmatic for such pupils. It did make an effort to divert educational resources – teachers and cash – toward children who traditionally had been neglected.

It was, however, a failure as an exercise in providing a version of self-realisation as defined above for most English school children.

However both the relative failure and a recommendation of the Newsom Report – that the school leaving age be raised to 16 – were influential in defining the concerns of some of the next phase of development in English education. There was considerable concern with curriculum development. A wide rage of projects were launched which attempted to take some of the ideas of the Newsom Report and define these in schools. Heads of 'Newsom Departments', or 'Social Education Departments' were created. There was a flurry of school based practical activity. There was also the development of Curriculum Advisers in those areas of the curriculum Newsom had stressed. At various Colleges and Universities, most noticeably in this period, with Charity James at Goldsmiths College, new conceptions of Interdisciplinary Education were worked out. Students in teacher training were encouraged to experiment with these forms of education in sympathetic schools which were prepared to allow the necessary and often disruptive arrangements. What was required was a definition of an interdisciplinary theme in education – say 'Space and time' and hitherto separate subject departments and separate classes would be combined to structure learning around the theme. Enquiry, discussion, interaction were the organising concepts; not the traditional definitions of educational knowledge.

It was in this period also that the Schools Council for Curriculum and Research was established (1964). The raising of the school leaving age led directly to forking Paper Number 2. Its basic position was clear: 'Some understanding, however limited, of human nature and conduct, and of the means which men use in developing concepts of value, and in using the physical world for valid human purposes, takes on greater and greater precedence the older the pupils become. The older they are, the nearer they come to taking charge of their own lives – and they know it, and want help of the right kind in facing up to the challenge which they will meet.'

Within this philosophic framework, it was intended to direct attention to relatively unusual aspects of educational knowledge, such as education through film and television, meaning, rather than instruction through visual aids, an understanding of the language and styles of film. Similarly projects were to be developed in both Technology and the Humanities. Of course, such offerings were criticised. The suggested stress upon the 'neutrality' of the teacher in teaching within the Humanities Project was a notable cause for complaint. But more importantly here we can note that such a courageous redefinition of the teacher's role is one of the criteria suggested earlier for schooling that might have the potential for self-realisation.

Very occasionally within the newly emerging comprehensive schooling system of England a school became notable for the extent of its innovations. One such school is Countesthorpe College in Leicestershire. The school has been examined extensively by Gerald BERNBAUM in the OECD Studies in Innovation Series, so let me now simply remind you of certain very salient features. Firstly, note that it developed strong relations with the local community and non-hierarchical styles of self-government for its pupils. It developed, as many English comprehensive schools did in the mid-sixties, an elected school council, containing a majority of pupils. They had a strong say in non-academic affairs of the school. The rules of behaviour which were generated took firstly a minimum legalistic definition i.e. according to the law of the land some things should not be done; and secondly, a definition of harm to the social ethos of the school. Gone then were the tightly controlled forms of interaction between inferior and superior defined by the prefect system.

Secondly the knowledge of the school was reorganised. A broad common core course was offered to all pupils up to the age of 16. Options were introduced which would allow pupils to create up to a quarter of their own timetable. Knowledge was further reorganised into kinds of learning objectives. These comprised *knowledge* of self, local and national communities; an understanding of *logical processes*; a grasp on certain *skills* of communication-performance; exposure to *creative and expressive* activities and an understanding of *personal characteristics and attitudes*. Further the evaluation system of the school did not take the forms common in England in the fifties-internal prizes, competitive ranking in class in all subjects twice a year; though the school remained linked with the C.S.E. an G.C.E. examinations.

Countesthorpe College is highly significant as an example. Note that it seems to have succeeded in altering conceptions of educational merit, in implementing new definitions of the secondary school child, and in rebalancing the authority of teacher and child.

In the English context Countesthorpe College and schools like it, are more important than both Summerhill and embryonic free schools which have developed in various parts of England.

There has been for a long time a strong 'progressive' tradition in English education. Abbotsholme, Bedales and Summerhill are names which will be familiar to you all. The point about this tradition however – in my judgement – is two-fold. Firstly, it affects rather few children directly ; and secondly, as a source of experimentation and innovation, especially nowadays it is rather uninfluential.

I would therefore like to take only one of these schools – Summerhill – and link it with a more widespread movement, the free school movement. A. S. NEIL, of course, had his own rather clear philosophy of self-realisation. At the centre of his educational philosophy was a view of the goodness of the child, which should not be perverted by fear, disciplining and punishment. Therefore only certain styles of relationship between teaching adults and children are good – those based on the utmost mutual respect. Logically enough, in this context, children's wishes, desires, fears and other emotions are central to the educative process. Education which is merely intellectual is not education.

This philosophy has affected some aspects of the free school movement, most notably in the broad definitions of child, teacher, knowledge and evaluation which are on offer.

I would like to bring the paper to a close by highly abstract analysis of the forms of schooling I have been talking about. I will construct a model of traditional education of the English sort I described at the beginning of the paper. I will construct a model which may go some way towards capturing the essence of the loosening of the frames of English education represented by PLOWDEN ; some Interdisciplinary Projects and aspects of the Newsom Report ; and finally a model of an A. S. NEIL 'free school'. The differences between the three are marked.

MODEL A

CHILD

Defined in future time
Primarily cognitive and intellectual
Recipient of education
Orientation to group : competitive

Explicit Curriculum Contents

Valued as instrumental
Divisible, standardized, and tested
Transmission of information, and skills in separate-subjects categories
Societally linked and justified

Teacher

Formal, continuous, high-profile leadership style
Solution giver : source of data
Narrow rangs of pedagogic practices ; socially distant
Mediator of curriculum

Model B

Child

Defined in present time
Cognitive, affective, tactile and sensual
Agent in own education
Orientation to group : co-operative

Explicit Curriculum Contents

Intrinsically valued
Individualised and untested
Thematic organisation, across separate subject categories
Person linked and justified

Teacher

Seemingly intermittent, low profile leadership style
Problem poser – questioner
Wide rangs of pedagogic practices : interactive
Originator of curriculum organisation

Model C

Child

Defined in both present time and insulated space
Social, choice maker in insulated communal space
Self-generational, controller of own education
Orientation to group : communal

Explicit Curriculum Contents

Secondarily valued (vis-a-vis hidden curriculum)
Therapeutic and untested
Laissez-faire selection and creation
Communally and politically justified

TEACHER

Refusal of leadership style, child-as-peer orientation
Source of therapy
Refusal of pedagogic practices
Indifferent to explicit curriculum organisation

SUMMARY

The stress in education in the U.K. has been upon the realisation of a restricted range of social roles for pupils. Whilst this is clearly true of educational provision in the nineteenth century, the proposition can still be demonstrated in telling detail for patterns of education in the 1950's. Both the formal and hidden curricula of schools stressed the creation of certain socially valued types of persons. One such type was the public school and grammar school prefect. Self-realisation was acceptable as an educational goal only within carefully circumscribed limits.

However, even in the fifties, certain alternative philosophies were becoming influential. They affected practice in the sixties. The most well-known case is the efforts to devise an apparently child-centred pedagogy at the elementary level. A far greater stress came to be placed upon the probable individual potentialities and creative selves which children possessed. The movement was mainly confined to first level education, but minor features of this movement were also institutionalised at the second level of education and were assisted by changes in examination structures.

In the changing society of the seventies, further change has taken place. The freedom from constraints of the sixties movement has been replaced philosophically by a more precise definition of freedom to. Self-realisation has been explicitly espoused by certain groups as a goal of education, often on the basis of non-English philosophies and rhetoric. Institutional pressures of a subtle sort, however, still limit the spread of these ideas into educational practice.

RÉSUMÉ

La réalisation de la personnalité par l'éducation au Royaume Uni : philosophies et réalisations.

Au Royaume Uni l'accent en éducation a été mis sur la réalisation d'une série restreinte de rôles sociaux pour les élèves. Quoique cela soit certainement vrai pour l'éducation procurée au dix-neuvième siècle, la proposition peut toujours être démontrée par des détails révélateurs dans les modèles d'éducation dans les années 1950. Et le curriculum formel et le curriculum caché des écoles mettait l'accent sur la création de certains types de personnes socialement considérés de valeur. Un tel type était le préfet de la « public school » et de la « grammar school ». La réalisation de la personnalité était acceptable comme but pédagogique uniquement dans des limites soigneusement déterminées.

Cependant, même dans les années cinquante, certaines philosophies alternatives gagnaient en influence. Elles furent mises en pratique dans les années

soixante. Le cas le mieux connu est l'effort à élaborer une pédagogie centrée apparemment sur l'enfant au niveau élémentaire. Un accent beaucoup plus fort était mis sur les probables potentialités individuelles et sur les personnalités créatives que présentaient les enfants. Le mouvement était surtout limité à l'éducation du premier niveau, mais des détails mineurs de ce mouvement ont aussi été institutionnalisés au second niveau de l'éducation et assistés par des changements dans les structures des examens.

Dans la société changeante des années soixante-dix, des changements ultérieurs ont eu lieu. La liberté de toute contrainte du mouvement des années soixante a été remplacée philosophiquement par une définition plus précise de « la liberté pour faire quelque chose ». La réalisation de la personnalité a été adoptée explicitement par certains groupes comme un des buts de l'éducation, souvent sur la base de philosophies et de rhétoriques non-anglaises. Des pressions institutionnelles d'un genre subtil, limitent cependant l'extension de ces idées dans la pratique de l'éducation.

Prof. Dr. Robert COWEN studied in Dublin (Higher Diploma in Education) and at the University of London Institute of Education (Academic Diploma in Education and M.A.). He is lecturer in comparative education at the University of London Institute of Education. His publications are as follows :

- 'Integrated Studies at Cornwell School : an experiment', *Bulletin*, University of London, No. 19, Autumn 1969.
- 'Social Studies : some definitions', *Education and Social Science*, Vol. I, 1970.
- 'Comparative method and comparative librarianship', *Focus*, No. 10, July, 1970.
- 'A study of a school' (with R. C. H. Andrews), *Trends in Education*, Department of Education and Science, April 1971.
- 'The Utilitarian University', *World Yearbook of Education*, 1971/72, eds. B. Holmes and D. Scanlon, Evans Bros., London 1971.
- 'Aspects of the organisation, administration and finance of teacher education', *Proceedings of the European Comparative Education Society*, 1972.
- *American Educational Studies Association, Denver*, 'Three Decades of Reform in Higher Education', November 1973.
- 'A query concerning development within and the responsibilities of comparative education', *Canadian and International Education*, Summer 1973.
- 'Changing American Elementary Education : a comparative comment' (with R. Salzer), *Urban Education*, Vol. VIII, No. 3, October 1973.
- 'The University as Contractor : a note on affirmative hiring', *Compare*, Vol. 4, No. 2, July 1974.
- Lecture to the *New York Academy of Sciences*, Conference on Cross-cultural Research. 'The legitimacy of educational knowledge : a neglected theme in comparative research', October 1975.
  (Published, *Annals of the Academy*, Vol. 285, p. 282, April 1977)
- 'Current trends in American Education', *Trends in Education*, Department of Education and Science, September 1976.

FRIDAY, JULY 29, 1977

VENDREDI, 29 JUILLET 1977

Le Professeur DR. L. DESJARLAIS de l'Université d'Ottawa, Ontario, Canada.

Professor DR. L. DESJARDAIS of the University of Ottawa, Ontario, Canada.

THE SCHOOL, AGENT OF SELF-REALIZATION : FACT OR FICTION

by

PROF. DR. L. DESJARLAIS
(University of Ottawa, Canada)

It is not without some trepidation that I undertake to speak on the above-mentioned topic since in advance I know that I have no clearcut answer to suggest in reply to the question my title addresses itself. However, I believe it is very important that we do re-examine the whole question with a greater and more dynamic comprehension of the concept of self-realization such as this conference has given us in the hope that in the process we may come upon significant elements which might enter into the solution of this universal problem of whether or not the school as an *educational milieu* adequately meets the fundamental needs of being and becoming of each person.

The question my title proposes is not only timely but also legitimate in the light of the fact that in most countries, education, or schooling I should say, is compulsory and that this compulsion to attend school coincides with the child's most intensive and dynamic cognitive and effective development ; it occurs at a time when the child is most sensitive to external influences and occupies the period during which his self-concept, the basic and most vital factor of self-realization, is taking shape. In addition, considering the fact that the child spends more than half of his awakened hours in an obligatory and prolonged interaction with the school milieu, one can reasonably ask what is the effect of attending school on the process of self-realization.

I fully realize that the question may appear redundant and perhaps, to some, superfluous, since in essence the school represents the institutional definition of education. When one says 'school' one means generally an *educational milieu*, therefore, an environment structured and organized specifically in view of the promotion of the self-fulfilment and the self-realization of the pupil. After all, would it not be totally absurd and immoral if the child would be inhibited an deprived in his development because of the fact that he goes to school ? If the child comes to school with a certain potential, is it not expected and is it not normal that he come out of it fully enriched and self-actualized ? If the child comes from an underprivileged milieu, is it not normal that the school equip the child with the necessary means to surmount his socio-economic deficit rather than to increase it ?

But, the school is society's creation and society will maintain it inasmuch as it reflects its material, cultural, social, moral and religious values and serves its economic, social and political interests. Yet, because, from one country to another, from one region to another, society's expectations of the school correspond to its perception of reality and life and that this perception is conditioned by an incalculable number of factors of all sorts and subject to a host of contingencies, it is not surprising that the school, the educational milieu, is marked by a confusion of objectives and functions and pulled between opposing and unidimensional philosophies of man, education and life.

This confusion is quite evident in the writings of modern day theoreticians of education. As an example, I wish to quote a well-known North-American educator, Robert EBEL, known specifically for his strong views of the school as a place for cognitive development predominantly : 'What should be the relative emphasis placed on affective dispositions as opposed to cognitive capabilities ? Here is another issue that divides professional educators. To some, how the pupil feeds – his happiness, his interest, his self-concept, his yearnings – are what should most concern teachers. To others, the pupil's cognitive resources and capabilities are the main concern. Both would agree that cognition and affect interact and that no school ought to concentrate solely on one and ignore the other. But they disagree on which should receive primary emphasis.'[1] EBEL adds that at the most, the pupil's affective dispositions are only by-products, not the main products of teaching and that it is almost impossible to find any school aimed primarily at the attainment of affective goals.

---

[1] Robert EBEL, 'What are Schools For ?' in *Phi Delta Kappan*, Sept. 1972, p. 4.

John RAVEN[2] in his article entitled 'The Attainment of Non-Academic Objectives' does not speak differently. One could continue to quote numerous authors on this very subject.

The literature gives us the impression that confronted with a multiplicity of myopic and troncated visions of education, the practitioners, those teachers who are on the firing line, i.e., in the classroom, are somewhat at a loss as to the orientation their educational endeavours should take. McCANDLESS and EVANS[3] attempt to clarify and even correct the situation by insisting that the school has two main functions :
a) the cultural transmission function and b) the actualization function ; they insist that the two functions are essentially interdependent. This clarification, although very commendable and aimed at harmonizing two of North America's dominant educational positions remains nevertheless incomplete since it neglects a relationship which is fundamental to the development of the personality. I am referring to the *'organism-environment' relationship*. In their experimentally-based work, *Foundations of Social Psychology*, JONES and GERARD[4] remind us that this relationship is a *sine qua non* condition of personality integration. I quote : 'Our basic position is that consistency across dispositions and the stability of dispositions through time can be dealt with as emerging products of organism-environment relations. This is more fruitful than merely postulating the operation of unifying or integrative forces in personality functioning and treating them as part of the unfolding endowment of each human being. The *capacity* for integration is surely endowed, but the form and extent of integration are determined by the requirements of meaningful action in a complex environment.'

This 'organism-environment' relationship constitutes the basis upon which the school, the educational milieu, can structure and organize itself in view of becoming a bridge connecting the person-pupil and the world. It also can serve as a *point d'appui* for a definition of education that takes into consideration the development of the whole person in a conscious, creative and dynamic interaction with the whole environment.

---

[2] John RAVEN, 'The Attainment of Non-Academic Objectives' in *International Review of Education*, Vol. 19, 1973, p. 305-330.

[3] B. R. McCANDLESS and E. D. EVANS, *Children and Youth, Psychosocial Development*, Hinsdale, Ill., Dryden Press, 1973 ; also L. DESJARLAIS and J. A. RACKAUSKAS, *Needs and Characteristics of Students in the Intermediate Years*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1975.

[4] E. JONES, and H. GERARD, *Foundations of Social Psychology*, New York, John Wiley, 1967, p. 175.

The school reality must operate within a context that encompasses the human organism as a whole, i.e., a person endowed with sensitivity, rationality, character and personality and the environment as a whole with its material, cultural, social and religious dimensions. Self-actualization which itself culminates in self-realization, is generated through the interaction of those two existential poles. As an educational milieu, the school becomes a reality where psychology and sociology converge, meet and interact. 'In education, psychology without sociology means man without his environment, and sociology without psychology means man's environment without man.'[5]

My question has now been put forward : 'Does the school, a place where society has institutionalized education, offer indeed an educational milieu, i.e., a milieu capable of awakening the *élan vital* needed to bring man to the fulfilment of his being ?'

Others long before me have asked the same question although in different contexts, I must say. Their interrogation has taken on many forms.

I must first mention those critics whom we may call the romantics. Their approach to the problem was generally a radical one and their attacks were such that the whole North-American educational institution was shaken, as it were.

In his three books : *How Children Fail*[6], *How Children Learn*[7], and *The Underachieving School*[8] John HOLT violently accuses the school of inhibiting and paralysing the processes of self-realization. Jonathan KOZOL, on the other hand, in his work entitled *Death at an Early Age*[9] accuses the school of spiritual and psychological murder. In the same vein, Hergert KOHL in *36 Children*[10] and *The Open*

---

[5] A. PAPLAUSKAS-RAMUNAS, *Le Loisir, problème des hommes libres d'aujourd'hui*, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1964, p. 7.

[6] John HOLT, *How Children Fail*, New York, Pitman, 1964.

[7] John HOLT, *How Children Learn*, New York, Pitman, 1967.

[8] John HOLT, *The Underachieving School*, New York, Pitman, 1969.

[9] Jonathan KOZOL, *Death at an Early Age*, Boston, Houghton-Mifflin, 1967.

[10] Herbert KOHL, *36 Children*, New York, The New American Library, 1967.

Classroom [11] speaks about an oppressive and authoritarian climate dominant in the schools and of which the children are victims.

There have been other voices, more moderate and temperate but nonetheless energetic and determined, that have been heard. Probably the most famous of these is that of Charles SILBERMAN whose book: *Crisis in the Classroom* [12] describes American schools as being grim and sinister places where spontaneity, creativity, the joy to learn and the self-image were mutilated. In a book entitled *School without Failures* [13], GLAZER remarks that our schools seem to be organized to convince lower-class and underprivileged children that they are born losers and that this world of ours offers them little or no chance to succeed or to be happy.

Obviously, I cannot agree with such absolute, negative, and categorical positions expressed by the great critics of contemporary education, of whom I have mentioned only a few. On the other hand, however, I can neither ignore nor reject the message which is theirs and which tells me in a variety of ways that the school is an incomplete environment, an insufficient environment, a deficient environment and an environment which has partly abdicated its obligation to satisfy the child's innate need and aspiration for being and becoming. In a word, their message cries to the heavens for the humanization of an institution which seems to be dehumanizing its participants, or which again, if I am allowed to paraphrase a quotation from Jacques WITTER [14], is directed towards the elaboration of new and more complex pedagogical methods that emphasize techniques concerning the acquisition of the 'objects' of instruction and of mechanical and non-mechanical methods which promote various learnings and increased acountability instead of emphasizing the formation of the individual as a person to be self-fulfilled, responsibilized, self-actualized and self-realized.

Needless to say that one could quote numerous instances of shattering indictments aimed at the school by critics of whom all nations seem to have more than their fair share.

---

[11] Herbert KOHL, *The Open Classroom*, New York, Vintage Books, 1969.

[12] Charles SILBERMAN, *Crisis in the Classroom*, New York, Random House, 1970.

[13] GLASSER, W., *Schools Without Failure*, New York, Harper and Row, 1969.

[14] Jacques WITTWER, *Pour une révolution pédagogique*, Paris, Éditions Universitaires, 1968, p. 183.

Dissatisfaction with the school takes on a second form, more rational and moderate but unfortunately not too effective with respect to bringing about lasting educational reforms : I am speaking about the numerous governmental educational commissions and inquiries that we have witnessed in the last ten to fifteen years in various countries.

In North America and in other English-speaking countries the adequacy of the educational milieu has mainly been studied from the point of view of equal opportunity. With the *Coleman Report*[15] in U.S.A. and the *Plowden Report*[16] in Great Britain, the traditional concept of equal opportunity shifted from that of universal access to educational resources to that of an educative process that eliminates the effects of inequalities that the child brings to school. As far as I can understand, the COLEMAN enquiry as well as that of PLOWDEN seem to indicate that all children do not find equal opportunity for development with respect to either personal self-realization or to achievement. They have also concluded that what goes into the school by way of resources and money is no measure of outcomes in terms of pupil growth, development and achievement. In addition, COLEMAN's study pointed clearly to the fact that the school came third amongst the factors promoting the quality of development of the pupil. Non-academic factors such as family and social milieu came first while the second rank was attributed to the 'human resources' (ethnic and socio-economic background) that other children bring with them to school.

A third form or what I consider to be a serious and grave manifestation of dissatisfaction with the objectives and realizations of the school is to be found in the alternative schools movement. This movement which is spreading rapidly (not necessarily wisely or prudently) in North America and England can be considered as a vote of non-confidence in the school as an educational milieu. Such schools for the larger part are being established by informal groups by way of reaction to the conventional public institutions and are inspired by an educational ideal founded in a curriculum geared to the actualization of the child's potentialities, to the awakening of his sense of social and moral responsability and to the liberation of his creativity in an atmosphere of confidence, acceptance, mutual respect and love.

---

[15] James COLEMAN, *et al.*, *On Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C., U.S., Government Printing Office, 1966.

[16] B. PLOWDEN, *Children and Their Primary Schools*, London, H. M. Stationery Office, 1967.

It seems that we have entered into an era of educational innovation. Innovation has become a word *à la mode*, a thing which conveys prestige and credibility, a theme which is adopted by organizations small and large, local and international. I am wondering however whether this universal enthusiasm for educational innovations does not constitute a subtle although non-equivocal condemnation of a learning environment that is *dépassé* and that is no longer according to Paul LANGRAND [17], 'an appropriate expression of the true society nor an instrument suitable to the development of modern man's personality'.

It is however conceivable that the movement for educational innovation not achieve its desired outcomes. One has only to read Neville BENNETT's *Teaching Styles and Pupil Progress* [18] to become rather prudent and perhaps reticent in his estimation of the true value of much of what goes on under the name of educational innovation. In the words of HECHINGER [19], 'the conclusions of this study constitute a bomshell in education'. I do not feel however that it should dry up the enthusiasm of teachers who believe in operating a school which promotes self-actualization. On the contray the study should encourage educators to re-orient creatively their thinking towards the right targets, those that represent the very foundations of a 'self-realization-centered' school and learning environment.

In my opinion, present-day education is being damaged by hastily conceived and crisis-oriented innovations. Many of them are superficially planned and often supported only for change's sake. They lack an integrative principle (or as HUXLEY [20] would say a 'noetic integrator') which encompasses the constitutive elements of the school reality, i.e. *the person, the environment and the interaction between the two*. The educational innovation movement is at the crossroads ; either it will seek roots in the essentials, in the rediscovery of an integral and integrating humanism or it will continue to toy

---

17. Paul LANGRAND, '*Les insuffisances de l'éducation*' in Convergences, Vol. 6, No. 2, 1973, p. 14.

18. Neville BENNETT, *et al.*, *Teaching Styles and Pupil Progress*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 1976, 201 p.

19. Fred HECHINGER, 'Reappraising the Open Classroom' reproduced from *Saturday Review* by *The Common*, June 1977.

20. A. HUXLEY, *Knowledge Morality*, Destiny, New York, Mentor Books, 1960.

with the accidentals, the technological dimensions and therefore risk being classified in the future annals of educational history as just one other 'fad' of the 20th century.

That our age seriously questions the school with respect to its role as mediator of self-realization seems quite evident. The entire enterprise of teaching has not known but success and if one is to believe COLEMAN and associates it is not at all certain when dealing with success, how much of it is due to the school. Carrying COLEMAN's reasoning to the end of its logic and giving some credence to several studies of importance such as the 'International Education Achievement Study' [21], and that of JENCKS [22], it is not surprising that many educators are now asking themselves whether the school does really make a difference. As a matter of fact, a popular theme of study and of writing does deal with just such a topic: *Do schools make a difference?*

To teach is so much more than to convey information. It is a process, an activity which does not exist in a vacuum and is undifferentiated with respect to the topic. The target is clear and known. The target does more to the information than merely record in the manner of a chalk on a blackboard. The target is also active, changing, moving with a dynamism of its own which continuously digests, transforms, and reforms the new content into shapes which might have been unintended by the origin of the information. The target interprets it, meliorates it and acts upon it in a manner which results in new knowledge, vital and fresh ideational content.

Recognizing this complex and remarkable ability in man, one often wonders whether mass education in its multiple forms can even accomplish any one common objective. I maintain that within the limits imposed upon the school by society, the school can offer its clients an atmosphere which is creative and conducive to self-actualization.

Since in a certain way the dependent variable of my study is self-realization, it behooves me to make known my conception of it. I do not conceal the fact that I have great sympathy for the theoretical formulations of GOLDSTEIN, ALLPORT, MASLOW, ROGERS, MAY and FROMM with whom you are all familiar. However in the particular context of this paper, it is from a lesser-known author the late Professor PAPLAUSKAS-RAMUNAS [23] that I seek my inspiration. His perception of self-realization appears to me to be much more explicit in the sense that in addition to the fact that it affords me with a very particular philosophy of man and his development it specifically takes into account the school, the educational milieu, in which the process of self-realization evolves and unfolds.

---

[21] *International Study of Achievement, A Comparison of Twelve Countries*, New York, John Wiley, 1967.

[22] C. JENCKS, 'Effects of High Schools on their Students' in *Harvard Educational Review*, Vol. 45, Aug. 1975, p. 273-324.

RAMUNAS sees the school as encompassing four inter-dependent and inseparable environments : 1) the physical, 2) the cultural, 3) the social, and 4) the religious.

He sees man as immersed and deeply anchored in these four environmental realms which taken together, and properly correlated constitute the concept of the whole environment. These factors are distinguishable but inseparable because they converge in and radiate from the same self-actualizing human nature [24].

With Professor RAMUNAS, personality is the person actualized, it is the product as well as the source and symbol of creativity and human culture ; it is the integration of the human being which implies the corporal and spiritual, the innate and the acquired, the natural and the supernatural. It is through the integration of feelings, rationality and activity that man becomes and that he realizes himself.

In he same way that science has liberated nuclear energy from the atom, Professor RAMUNAS envisaged a new science of education which by integrating the behavioral and environmental sciences would release the nuclear energies of individual and society, of man and mankind and thus, open the door to a creative age. Man and society revolve around a common center of gravity : human self-realization. Again, according to RAMUNAS 'there is no human self-realization without the socialization of person on one side and the personalization of society on the other. It is thus by referring to EINSTEIN's equation : $E=mc^2$, that RAMUNAS formulates his concept of educational relativity in the following equation :

$$S(\text{elf-realization}) = e(\text{nvironment}) \times p(\text{erson})$$

$$\text{or simply } S = ep^2$$

The p^2 can be explained in terms of a 'democratic society consisting of reflective and responsible persons able to act not only upon the environment but also upon themselves and consequently able to act and interact creatively'[25].

---

[23] A. PAPLAUSKAS-RAMUNAS, *Development of the Whole Man through Pfhysical Education*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1968.

[24] A. PAPLAUSKAS-RAMUNAS, *L'Éducation physique dans l'humanisme intégral*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1960.

Professor RAMUNAS' educational relativity theory which enlightens the process of self-realization by underscoring the interdependence and interaction of the person and environment could emerge as the very key to interrelate, integrate and balance educational efforts to restructure a learning environment respectful of the uniqueness, greatness, and dignity of the child.

I submit that educational reform projects run the risk of becoming ineffective and sterile as long as the decision-makers refuse to see the problem in the context of interaction between the individual and society, man and his environment, psychology and sociology.

To any observer of the North-American educational scene, it does not seem that that is the direction that is being taken. It is true however, that at present numerous educators are violenly reacting against what is being called the dehumanization of the school milieu but unfortunately their efforts are concentrating mainly and predominantly on only one dimension of the whole person, i.e. the affective dimension. This is an incomplete solution which will inevitably draw other reactions just as violent in opposite directions. That is the fate of unidimensional solutions in education. It seems, if one is to judge from a recent article published in *Educational Leadership* that even ROGERS[26] seems to forget that a well-balanced educative process as well as the successful attainment of a person-centered philosophy of education should be anchored in and operate within an 'organism-environment' interaction. It is, in my opinion an error (or should I say an ideological option) to fall back upon only one dimension of being and to thus depolarize the self-realization process which must obey the universal law of polarization. As GUARDINI[27] notes, as soon as something is a pole, the opposite pole is dialectically necessary. This is the universal law of polarity which is confirmed day by day in scientific discoveries whether in the micromosmos or in the macrocosmos. This universal law of polarity means much more than bipolarity or two-dimensionality ; these are only the initial points of dialectical thinking. The world law of polarity is the world law of multipolarization and multidimensionality. RAMUNAS [28] submits that the discovery of the law of polarity in the educative process might result in : *De orbium scholarium revolutionibus* (Revolutions of Scholastic Spheres). The emergence of the scientific study of human personality in its polar structure and its polar function, in its dialectics and dynamics might prove to be one of the turning points in the history of behavioral, social, and educational research.

---

[25] A. PAPLAUSKAS-RAMUNAS, *Development of the Initial Man Through Physical Education.*

[26] Carl ROGERS, Beyond the Watershed : 'And Where Now ?' in *Educational Leadership*, Vol. 34, May 1977, p. 623-633.

[27] R. GUARDINI, *Le monde et la personne*, Paris, Seuil, 1966, p. 54.

Professor RAMUNAS goes on to say : 'Both man and his environment are woven out of structural and functional polarities, synergies and syzygies' [29]. GUARDINI adds that like socialization or personalization, polarity is not just a principle, but it is a phenomenon, a basic fact of the educative process and the life process itself [30]. Anyone who has had the opportunity to read the most excellent work by Juan TUSQUETS [31] *Practica de la Educacion* has certainly become familiar with an original and renewed expression of the law of polarity in the author's development of *La pedagogia de la problematicidad.*

The process of self-realization or fulfillment of one's personality is the phenomenon of multiple polarization. There is, for example, a two-fold polarization :

body – mind
feeling – thinking

also a threefold polarization :

body – mind : character
feeling – thinking : striving

and finally, always according to Ramunas, a fourfold polarization :

body – mind – character : personality
feeling – thinking – striving : conscience.

We are now in the presence of an integral concept of man which provides us with the keys and cues to study the harmonious interaction of the person with his fourfold environment or the four fundamental realms of being.

The human personality by its origin, its structure, its destiny is deeply immersed in four environmental realms : nature culture, democratized society or civilization and religion or City of God [32]. These four regions are distinct and distinguishable but interdependent and inseparable : they converge in human personality. One can see that the law of polarity provides us with a key to study *human* self-realization, i.e. ; that of man and that of mankind, in all its multiformity, richness and plenitude. The law of polarity implies a dialectical mind, a mind that integrates, a mind that differentiates and distinguishes things without separating them or fragmenting them, a mind that can unite without confusing or identifying and a mind that can achieve creative thinking through the dialectical method of hypothesis, analysis and synthesis, three basic complementary components of one and the same mental process.

---

[28] A. PAPLAUSKAS-RAMUNAS, *Development of the Whole Man Through Physical Education*, p. 321.

[29] *Op. cit.*, p. 333.

[30] GUARDINI, R., in PAPLAUSKAS-RAMUNAS, *op. cit.*, p. 323.

[31] Juan TUSQUESTS, *Pedagogia de la Problematicidad*. 2 volumes, Madrid, Magisterio Espagnol, 1973.

This approach to the study of human self-realization is so far removed from dualism that normally chooses to decompose, disunite, separate and tear asunder.

What precedes constitutes the foundations of my conception of self-realization largely inspired by the writings of the late PAPLAUSKAS-RAMUNAS, Lithuanian-born Canadian philosopher of education and scholar. His ideas and methodology allow me to integrate vast amounts of seemingly contradictory and opposing elements and to elaborate a philosophy of education capable of rejuvenating the learning environment that we call a school. Huxley reminded us that we needed a noetic integrator ; for my part, a philosophy of education wherein man and his environment signify phenomena that are related one to another in a dialectical relationship provides me with that very 'integrator'.

If, on the one hand, education is the *development of the whole man interacting creatively, consciously, and dynamically with the whole environment*, the school constitutes the stage where education takes place during a major part of the pupil's day. To fulfil its role as an agent of self-realization, the school should mediate between the pupil and the world, getween the totality of the pupil and the totality of the world. No one would think of sowing seed in earth that is sterile. Yet, one can wonder whether something analogous is not happening in the school when it becomes an agent of depolarization, a center for improvisations and innovations based on highly advertized, attractive, and beautifully-souding slogans such as

---

[32] A. PAPLAUSKAS-RAMUNAS, *L'éducation physique dans l'humanisme intégral*, p. 89.

'Child-centered education' 'group-centered education' etc. etc. or when the school emphasizes one dimension only of the child's potential and fails to be the bridge it should be between the two constitutive elements of self-realization : *person* and *environment*.

The educational milieu, the school, as we know it today must generate its own transformation, i.e., provide its clients with a climate for self-actualization by adopting procedures enabling the pupils to gain conscious control over the process of actualizing potential. The key factor in this process is learning.

All learning can be described as a form of *dépassement*, of self-transcending, going beyond one's self. This phenomenon of going beyond one's self seems to be one of human nature's laws and occurs as man relates to things, ideas, other people and to the totality of the environment. 'The world is not only a reality that exists in all its plenitude (...) but a totality essentially relative to the person and his destiny. That is why, in each person is made a decision on the meaning of the world.' [33]

WHITEHEAD [34] when talking about 'moving beyond' used the word 'concrescence'. This expression not only included the idea of development but also the human being's capacity to transcend apparent limitations. Learning in the words of WHITEHEAD is a 'creative advance into novelty'.

To learn is therefore to actualize one's potentialities ; learning signifies development and unfolding and expresses itself in the psychomotor, perceptual, cognitive, affective and volitional areas of being. In the pupil's interaction with his educational milieu, the most wonderful thing is that the process of actualizing potentialities generates new potentialities.

'As the child interacts with the environment his potentialities (expressed through the processes) are actualized, i.e., they become powers. But these powers are not expressed in random fashion ; they are structures. And as they are expressed factual information (content) is fused and structured with them to form the attitudes and values which constitute the character and personality of the human being. The structuring takes place in relationships to the various environments with which the child is interacting. Thus different value

---

[33] R. GARDINI, *op. cit.*, p. 79.

[34] WHITEHEAD, A. N., *Process and Reality*, New York, Macmillan, 1929.

251

systems reflecting these environments emerge'[35].

Interaction with the physical, material and visible world for example releases the actualization of potentialities which are structured into values corresponding to man's fundamental need to realize himself in the physical dimension of his being: corporal, material and economic. The interaction with the cultural milieu allows man to actualize his potentialities in the area of art, literature, sciences, philosophy and to acquire the corresponding values. Interaction with the collectivity corresponds to man's nature as a moral being and to his need for self-realization in a society where he learns to control himself, to think about others, to combat selfishness and immorality and to spread love and happiness. Interaction occurs finally with an invisible environment but nonetheless real and just as much essential to the process of actualization and to the structuring of values as the other three realms of being. First there is interaction with man's own conscience which actualizes his integrity and authenticity which are basic elements in the formation of a personal value system and in the establishment of one's own identity. Then there is interaction with the religious realm of being. I do not necessarily mean interaction with any particular religious denomination. I do mean an interaction which ALLPORT saw as allowing the individual at each stage of his development to significantly and meaningfully orient himself towards the totality or wholeness of being. This value system is the result of an integration that unites without destroying a fourfold learning competence: technological, cultural, moral and religious and that combines into an harmonious whole the lements of human feelings, rationality and activity.

Such a theory of an educational milieu which is the theatre of dynamic interactions between the child and the environment differs greatly with many prevailing philosophies of education that have been and are still being decried by serious educators as myths. For example, D. W. ALLEN, former Dean of Education at the University of Massachusetts, enumerates and describes several such myths including a) the myth or original stupidity, a fiction suggesting that children are stupid until the teacher makes them smart ; b) the myth of pure rationality by which it is believed that the body and emotions are dangerous and must always be kept under the strict control of the mind which of course implies that the school that succeeds is the one which ignores the student's emotional needs ; c) the myth of the one best way : the best curriculum, the best way to teach reading or the best program of instruction and all of it based upon the everchanging facts and fashions. d) the myth of stable knowledge which perpetuates the belief that knowledge is certain, sacred, fixed and can be gained simply by accumulation. e) the myth that critical learning can only be learned in the school, etc. One could continue to enumerate such erroneous pedagogical practices based upon unidimensional concepts of the educand, considering him mostly as a brain to develop. PAPLAUSKAS-RAMUNAS used to call this phenomenon 'didactic materialism'. Others call it 'disjunctive incrementalism'.

---

[35] Daniel JORDAN and D. STREETS, *The Anisa Model* in *Young Children*, June 1973. We have found in this article a powerful application of the Ramunas philosophy of education and have drawn extensively from it in this particular section of our own paper.

One cannot discuss the concept of self-realization without making at least passing reference to the self-concept which is seen by scholars of human nature as the most determining element in the process of self-realization.

For the last ten to fifteen years we have been witnessing a return to the experimental and theoretical study of the relationship between the self-concept and academic success. Consistently, a positive relationship has been affirmed. The unfortunate part of it is that the child who does not succeed in school is not actualizing himself and consequently is becoming a victim of cumulative deficit. Up to this point, research has not yet been able to determine the direction of the relationship which means we still do not know whether it is performance that shapes the self-concept or whether it is the other way around. But we do have sufficient evidence to say that the two variables influence each other mutually. Research has also established that the image of the school becomes less and less positive as the child or pupil advances from grade to grade ; this, of course, contributes greatly to his feeling of inadequacy. A recent study reported in the periodical *Theory into Practice* showed that at least half of the children enrolled in the elementary grades came out of them with a diminished and negative self-concept. Strangely enough, research has also shown that as the school-age child grows older the quality and quantity of his creative activity decreases.

If the child is convinced that the school is not for him, i.e., is not an educational milieu as decribed by SIZER in his book : *Places for*

Learning, Places for Joy[36] or by LEONARD in his *Education and Ecstacy*[37] and he feels that it's a place where his personal dignity is threatened, no wonder his self-concept has no power in generating self-realization. The feeling of insufficiency and of incompetence that he derives from his experiences in the school of educational environment belittles him in his own eyes and prevents him from actualizing himself in the psycho-motor, cognitive, affective, volitional learning areas.

Although a description of a school capable of releasing the processes of self-realization was presented above, one must recognize that the two most determining components of the learning environment are unquestionably the *curriculum* and the *teacher*. They are determining elements in the sense that the quality of the actualizing interaction that takes place depends on the degree of congruency between the curriculum and the teacher on the one hand and a multi-dimensional vision of person and environment on the other.

Self-actualization does not take place in a vacuum. And since the curriculum constitutes the means by which a school attempts to achieve its objectives and goals one can safely say that the degree of self-realization reached by the child or in the reach of the child shall be largely determined by the dynamism inherent in the curriculum. Between the child and the curriculum, there is an *encounter*, a dialogue, which results, as was mentioned above, in the acquisition of a system of values that structures personality and endows it with integrity and identity. But for this to occur, the child's encounter must be with a curriculum which reflects the totality or the wholeness of life : its four dimensions : nature, culture, society and religion. By eliminating or neglecting any one of these basic realms of being with which the child must interact in order to insure the harmonious development of his being : sensitivity, rationality, character and integrity, the school or learning milieu sets itself up as a cancerigenous element of society.

We all know only too well that in granting an exagerated importance to the skill and information-acquisition components of education and in conforming to the dictates of ideologies that have troncated visions of man and life, the curriculum of the present-day school does neglect other essential regions of being and in so doing inhibit or slow down *becoming* and self-fulfilling in all its vital manifestations.

---

[36] Theodore SIZER, *Places for Learning, Places for Joy*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1973.

[37] George LEONARD, *Education and Ecstasy*, New York, Delacourt, 1968.

There are certainly no simple solutions to this whole situation. After all, is not the school judged by parents, school authorities and society in general, in terms of the criterion of academic achievement and that, from kindergarten to doctoral programs ? Is not the school, for a vast majority of people a kind of social ladder to higher social status, wealth, and material well-being ? This surely explains why society is not willing to easily forgive the school for its failures and why under the name of accountability, productivity must be commensurate with the financial resources supporting the system.

It is therefore not surprising that in the U.S.A. ; we are now witnessing a rather strange and new phenomenon in that the courts of that country have actually been seized with at least three law suits against schools which granted secondary school diplomas to children who in the estimation of their parents and employers did not learn to read, write or figure while attending school and therefore have been victims of a fraud perpetrated by the educational institution, so it is being claimed.

Now, on the other hand, the lack of discipline in the schools is being deplored by everyone. A recent Gallup survey of public attitudes toward public education found that the problem of discipline ranked first amongst problems in education. Again recently, in the May 1977 issue of *The Common*, a monthly devoted to issues and problems in education, it was predicted that during this coming year 'more than 70,000 teachers would be assaulted in the schools. One out of ten teen-age girls will become pregnant. Over 100,000 acts of destructive mischief will be committed against school personnel. Vandalism of public school property will cost the taxpayers more than 700 million dollars. Homicides, rapes, rapes, robberies, use of drugs, alcohol, possession of weapons, suicides and drop-out averages are rising so rapidly that they are jumping off the chart.'[38]

Even if we all agree that the school cannot and should not carry all the responsibility for such a state of affairs, we must agree with Robert Ebel who claims that 'the school has in fact a much more important educational mission than affective education, one which, in the current cultural climate and educational fashion, is being badly neglected, i.e. moral education'[39].

---

[38] H. PIERSON, 'Teenage Dilemma' in *The Common*, Vol. VI, May 1977, p. 1-2.

Without wanting to establish a causal relation between the upsurge of immoral, criminal, and anti-social acts of which the school is the theater and a curriculum which does not reflect religious and moral values as fully and as extensively as it does material and cultural or cognitive values, I do not think that I am making an understatement by saying that the school, as an educational milieu is not congruent with a conception of education centered on the harmonious development of the whole person living in his whole environment.

Finally, as was mentioned many a time in the course of this wonderful congress, the key element in the educational milieu is the *teacher*. It goes without saying that the teacher must be himself or herself immersed in the process of self-realization. I believe that Martin Buber is probably the one who best formulated the teacher-student relationship with his 'I-thou' thesis. The 'I-thou' relationship is one within which self-realization can become a reality. *I become* in my relation with a 'thou'. 'Ich werde am Du'. The teacher who encounters, who lovingly accepts and recognizes the pupil as a being that subsists in himself, who understands that the pupil is unique and irreplaceable in an essential way and who recognizes the pupil as endowed with incomparable greatness and dignity because made to the image and likeness of God, *that teacher* will be a powerful driving force in the process of pupil self-realization.

Pedagogy that is anchored in such a concept of education will necessarily and forcefully open upon the undisputed foundation of education : *love*.

It is love that perceives the unique value of the human reality ; It is love that sensitizes the teacher to that same value ; It is love that makes the teacher realize how vital it is for self-realization that the unique personal value subsist and develop ; It is love that explains the teacher's solicitude for the self-fulfilment of his pupil which he considers as important as his own.

Personally, I believe in the school as an educational milieu. I believe also that as soon as education is able to accept the logical consequences of its *faith in man* of which it talks about in such sublime essays and is able to found its pedagogical activity on a vision of man in creative interplay and interaction with an environment

---

[39] Robert Ebel, *op. cit.*

'which is what it is because it is present in the human subject and finds in him its centre and meaning' [40], we will effectively know what it means to have a *'self-realization-centered education'*.

SUMMARY

There are a number of situational factors in the school environment which have an effect on the quality of the self-realization dynamics.

The adolescent turns to the school for help in fulfilling certain fundamental needs in life. The school is uniquely suited to help adolescents develop a realistic comprehension of the world around them, increase their abilities to think and communicate effectively, and assume responsibility for their lives. Further, it should stimulate a desire to continue learning, essential to the attainment of full self-actualization. Does it however accomplish this ?

The nature of the school and the nature of the adolescent both contribute to the creation of problems in the educative process during adolescence.

Let the facts and conclusions of research speak on the matter.

RÉSUMÉ

L'école, agent de réalisation de la personnalité, réalité ou fiction ?

Il existe un certain nombre de facteurs situationnels en milieu scolaire, qui influencent la réalisation de la personnalité.

L'adolescent s'attend à ce que l'école l'aide à satisfaire certains besoins vitaux fondamentaux. L'école occupe une place unique, lui permettant d'aider les adolescents à développer une compréhension réaliste du monde qui les entoure, à augmenter leurs capacités de penser et de communiquer de façon efficace et à assumer la responsabilité de leur vie. Elle devrait, de plus, leur donner ce goût de continuer à apprendre, goût essentiel à un plein épanouissement de soi, mais le fait-elle ?

La nature de l'école, ainsi que la nature de l'adolescence, contribuent à créer des problèmes au sein du processus éducatif durant l'adolescence.

Examinons les conclusions de la recherche sur cette importante question.

Prof. Dr. Lionel DESJARLAIS studied at the University of Montreal (B.A. and B.Ed.) and at the University of Ottawa (M.A. and Ph.D.). He is dean of the Faculty of Education, University of Ottawa, since 1967. His recent publications include :

- *Needs and Characteristics of Students in the Intermediate Years, Ages 12-16*, Ottawa, University of Ottawa Press, 1975, 393 paqes.
- *L'Anglais, langue seconde*, Toronto, Ministry of Education, 1975, 2 volumes, 643 pages.

---

[40] R. GUARDINI, *op. cit.*, p. 81.

- *An Inquiry Into the Psychopedagogy of Language Acquisition in the School-Age Child (A Study of Readiness)*, Toronto, Ministry of Education, 1976, 297 pages.
- *Étude du potentiel d'apprentissage des concepts grammaticaux chez l'enfant de 9 à 13 ans et implications psychopédagogiques*, Toronto, Ministry of Education, 1976, 290 pages.
- *Besoins et caractéristiques des élèves du cycle intermédiaire (Agés de 12 à 16 ans), Récapitulation générale des publications de 1930-1974 et recommandations pédagogiques*, Toronto, Ministry of Education, 1976, 443 pages.

MEETING OF THE COMMITTEES

TRAVAIL DES COMITÉS

COMMITTEE 1 PSYCHO-PEDAGOGICS

COMITÉ 1 PSYCHO-PÉDAGOGIE

President - Président

Prof. Dr. J. Ardoino
(Université Paris VII, Vincennes, France)

ZUR RECHTFERTIGUNG SPRACHLICHER LEHRINHALTE UND LERNZIELE UNTER DEM GESICHTSPUNKT DER ERZIEHUNG ZUR SELBSTBESTIMMUNG

von

Prof. Dr. H. **Frank**
(FEoLL-Institut für Kybernetische Pädagogik, Paderborn,
Bundesrepublik Deutschland)

Die Erziehung zur Selbstbestimmung ist ein unbestrittener Grundsatz liberaler Bildungspolitik, ebenso wie die Anerkennung des sprachlich-kulturellen Pluralismus innerhalb der künftigen Europäischen Union zu den Prinzipien liberaler Europapolitik gehört.

Die Steigerung der Wirksamkeit und Vielfalt des Fremdsprachunterrichts in den europäischen Ländern ist eine unerläßliche Voraussetzung für den Aufbau eines freiheitlichen Europa gleichberechtigter Völker unter Wahrung ihres kulturellen Erbes.

Der gegenwärtige Beitrag soll deutlich machen, daß derzeit (vor allem in der Bundesrepublik Deutschland aber auch in den anderen Ländern der künftigen Europäischen Union) die Fremdsprachpädagogik eine Kurskorrektur vornehmen muß, um unter Berücksichtigung dieses Sachzwangs jene Ziele zu erreichen. Denn die derzeitige Lehrplanung für den Fremdsprachunterricht in Europa beeinträchtigt nicht nur die Wirksamkeit des Fremdsprachunterrichts insgesamt sondern wirkt insbesondere auch der Erziehung zur Selbstbestimmung entgegen.

1. ZUR UNTERSCHEIDUNG ZWISCHEN WIRKUNG UND NEBENWIRKUNG PÄDAGOGISCHER ARBEIT

Durch Lernen erreicht der Lernende einen Endzustand, der sich von seinem Anfangszustand fast immer sowohl in kognitiver als auch in psychomotorischer als auch in affektiver Hinsicht unterscheidet. Der Lernende wird nämlich durch die Aneignung des Lehrstoffs zur (teils kognitiven, teils psychomotorischen) Bewältigung von Aufgaben befähigt, die ohne Beherrschung des besagten Lehrstoffs nicht bewältigbar sind. Daneben beeinflußt aber das Gelernte auch das Weltbild und Wertsystem des Lernenden und damit sein spontanes Verhalten, hat also auch eine affektive Wirkungskomponente.

Beispielsweise ist der Lateinunterricht nicht nur eine *Instruktion* welche die Fähigkeit bewirkt. Einen lateinischen Text unter gelegentlicher Zuhilfenahme eines Wörterbuches innerhalb einer vorgegebenen Zeit zu übersetzen ; Lateinunterricht hat vielmehr zugleich eine *affektiv-erzieherische* (d.h. Weltbild, Wertung und Verhalten beeinflussende) Wirkung, die sich z.B. in einer höheren Wertschätzung von Kulturgütern des Altertums auswirkt und bei deren Kennern eine Neigung zur Verwendung lateinischer Zitate usf. erzeugt.

Die Formulierung entweder *kognitiver* oder *psychomotorischer* oder *affektiver* Lehrziele stellt eine Beschränkung auf die Präzisierung einer einzigen der drei Komponenten eines angestrebten Zielzustandes des Lerners dar. Die erreichte Veränderung in dieser Dimension wird dann als „Lehrwirkung" bezeichnet und als Unterrichtserfolg gemessen. Die gleichzeitig bewirkten Veränderungen der anderen Komponenten werden, da nicht beabsichtigt, als „Nebenwirkungen" bezeichnet. Da bisher affektive Lehrziele im allegemeinen viel weniger genau formuliert sind als kognitive und psychomotorische und daher zwar sehr häufig im Kontext bildungsideologischer Reflexion, aber nur ausnahmsweise einmal im Rahmen bildungswissenschaftlicher und bildungspraktischer Eröterungen angesprochen werden, erscheinen Veränderungen in der affektiven Dimension fast regelmäßig als bloße Nebenwirkung „eigentlich" angestrebter Bildungsziele.

Analoge Zusammenhänge sind überall dort zu beobachten, wo ein planmäßiger Einsatz von verfügbaren Mitteln zur Erreichung von solchen Zielen erfolgt, die in einer nur teilweisen Beschreibung eines erreichbaren Zustandes bestehen. Billigere Erzeugung von Massengütern oder höhere Energieproduktion sind Beispiele dafür. Die nicht rechtzeitig mitbedachten Nebenwirkungen führen nicht selten zur verspäteten Formulierung von Zusatzbedingungen, wie sie heute beispielsweise in rasch wachsendem Maß unter der Sammelbezeichnung „Umweltschutz" erhoben werden.

Dieser Vergleich führt zur Frage, ob es nicht affektive Nebenwirkungen einer einseitig kognitiv und psychomotorisch ausgerichteten Lehrplanung gibt, die (mindestens) ebenso bedenklich sind wie der als Nebenwirkung industriellen Wachstums anfallende Atommüll.

Derartige gefährliche Nebenwirkungen einer einseitigen Lehrplanung sind insbesondere innerhalb der Fremdsprachpädagogik schon jetzt zu beobachten.

2. WIRKUNGEN UND NEBENWIRKUNGEN DES FREMDSPRACHUNTTERRICHTS

Die Lehrziele des Fremdsprachunterrichts werden weit überwiegend durch Angabe kognitiver und psychomotorischer Zielkomponenten festgelegt. Man unterscheidet die zur passiven Sprachbeherrschung, d.h. zum *Sprachverständnis* ausreichenden Zielelemente einer *rezeptiven* Sprachbeherrschung von den darüber hinausgehenden Zielbestandteilen einer auch *produktiven* (aktiven) Sprachbeherrschung, die zur eigenen Ausdrucksfähigkeit in der zu lernenden Fremdsprache gehören.

Ein bestimmter passiver Wortschatz, sowie die Lesefähigkeit und das Hörverständnis in der fremden Sprache gehören zur rezeptiven Sprachbeherrschung, auf welche sich die Lehrzielsetzung des modernen lateinischen Sprach- (nicht: Literatur-) Unterrichts in Deutschland meist beschränkt. Offensichtlich handelt es sich um kognitive Lehrziele, die allerdings durch Hinweis auf die dadurch unmittelbar erschließbar werdenden altsprachlichen Kulturgüter teilweise ausdrücklich auch von affektiven Werten her gerechtfertigt werden.

Eine analoge Rechtfertigung der Lehrziele der *rezeptiven* Beherrschung *moderner* Fremdsprachen wird kaum einmal mit vergleichbarer Deutlichkeit vorgenommen. Auch die Rechtfertigung der in diesem Lehrstoffbereich meist sogar in den Vordergrund gerückten Lehrziele der *produktiven* Sprachbeherrschung vermeidet eine Deutlichmachung der ideologischen Argumentationsbasis. Die Gründe dieser Tabuierung sind nicht schwer aufzudecken.

Wo der Fremdsprachunterricht eine heute lebende Nationalsprache betrifft, hat er vermittels seiner affektiven Nebenwirkungen weit mehr politische Auswirkungen als der Unterricht über sonstige Lehrstoffe. Denn ebenso wie der Lateinunterricht zu einer höheren Wertschätzung von Kulturgütern des Altertums führt, so beeinflußt auch der Unterricht in einer lebenden Nationlsprache die affektive Einstellung gegenüber der Trägernation bzw. den Trägernationen dieser Sprache — und zwar meist in Sinne einer vergrößerten Aufgeschlossenheit. Dies könnte zunächst im Sinne der Selbstbestimmung grundsätzlich begrüßt werden, denn zweifellos setzt Selbstbestimmung die Bereitschaft und Fähigkeit zur Aufnahme und Verarbeitung relevanter Information, also die Aufgeschlossenheit gegenüber relevanten Informationsquellen voraus. Im Zeitalter der informationellen Überflutung stößt jedoch die Entfaltung der Selbstbestimmung längst nicht mehr in erster Linie an die Grenzen verfügbarer Information sondern meistens nur an die Grenzen individueller Informationsaufnahme- und Informationsverarbeitungsfähigkeit. Wenn also eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber einem Sprachraum erzeugt wird, dann geht dies zwangsläufig auf Kosten der Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Nationen, die dabei dem geistigen Horizont fast völlig entschwinden können. Dies wird besonders illustriert durch die Zitatverteilung der wissenschaftlichen Veröffentlichungen auf die verschiedenen Sprachbereiche, eine Verteilung, die bekanntlich keineswegs der Verteilung der in den einzelnen Sprachen formulierten wissenschaftlichen Neuerkenntnisse entspricht, sondern lediglich die schulbehördlich manipulierten Sprachkenntnisse der Wissenschaftler wiederspiegelt.

Die Festlegung verbindlicher Schulfremdsprachen bzw. die Ausschließung von Fremdsprachen aus der Menge wählbarer Fremdsprachen ist daher eine politische Entscheidung von weitreichender Nebenwirkung. Bei weitestgehender Konzentration auf eine einzige zu lernende Nationalsprache, wie es z.Zt. in der Bundesrepublik Deutschland zugunsten des Englischunterrichts geschieht, erzeugt in der betroffenen Bevölkerung langsam aber zwangsläufig „Scheuklappen", besonders wenn das Lehrziel nicht nur (wie beim modernen Lateinunterricht) im (rezeptiven) *Verstehen* sondern darüber hinaus im (produktiven) *aktiven Gebrauch* dieser Sprachen besteht. Denn das höhere Lehrziel des auch aktiven Gebrauchs ist zwar selbst nur mit sehr hohem Zeitaufwand und in nur sehr unbefriedigendem Ausmaß erreichbar, bewirkt aber wenigstens eine weitere Verbesserung der rezeptiven Beherrschung dieser Sprache und damit eine Erhöhung der subjektiven Einschätzung ihres Werts. Der Zeitverlust durch das vergebliche Anstreben einer perfekten Beherrschung z.B. der englischen Fremdsprache versperrt nicht nur den direkten Zugang zu anderen Sprachen und damit zu anderen Denkgewohnheiten, sondern bindet die eigene, kreative Kapazität bis zur Schrumpfung auf ein epigonenhaftes Verhalten. Die derzeitige deutsche (nicht unbedingt auch: deutschsprachige!) Produktion an Unterhaltungsmusik liefert dafür mindestens so deutliche Beispiele wie manche Wissenschaftszweige. Die eigene Kreativität degeneriert zur — bestenfalls kritisch-distanzierten — Interpretation des in der jeweils vorherrschenden Fremdsprache Vorgelegten; daß die *eigenen*, oft mühsam und zeitraubend in eben dieser Sprache vorgelegten Fachbeiträge keine Beachtung finden, liegt daher meist *nicht ausschließlich* an der naturgemäßen sprachlichen Unzulänglichkeit. Man sollte in diesem Zusammenhang einmal darüber nachdenken, daß der Prozentsatz deutscher Träger des Physiknobelpreises sich gegenläufig zur Benutzung der englischen Sprache durch die deutschen Physiker entwickelte.

5. DIE AUFGABE EINER FREMDSPRACH-LEHRPLANUNG IM HINBLICK AUF DIE ERZIEHUNG ZUR SELBSTBESTIMMUNG

Im ersten Augenblick könnte man geneigt sein, das Lehrziel der produktiven Beherrschung einer fremden Nationalsprache durch das allgemeine Ziel einer Erziehung zur Selbstbestimmung zu rechtfertigen. Denn zweifellos beschränkt das bloße Sprachverständnis den Lerner auf die Rolle des passiven Empfängers fremder Erkenntnisse und Willensäußerungen. Mit welchem Aufwand wird es möglich, eine hinreichende eigene Sprachkompetenz zu erwerben, um in einer fachlichen Verhandlung in der betreffenden Fremdsprache einem „native speaker" derselben nicht schon aus sprachlichen Gründen deutlich unterlegen zu sein? Eine Expertenbefragung im deutschen Sprachraum ergab, daß eine solche Sprachkompetenz (die noch keineswegs als perfekte Sprachbeherrschung gelten kann!) nach den mehr als etwa 1500 Englisch-Lernstunden von weniger als 10 % der deutschsprachigen Abiturienten erwartet werden kann (FRANK, 1974).

Wenn die auf produktive Beherrschung der englischen Sprache ausgerichtete Lehrzielsetzung mit der gleichrangigen Kommunikationsfähigkeit mit Sprechern englischer Muttersprache gerechtfertigt werden soll, dann kann zweifellos gesagt werden: dieses Ziel ist nur bei einer kleinen Minderheit mit sinnvollem Aufwand erreichbar und die Rechtfertigung selbst ist überdies *nicht* zwingend. Es würde weniger Aufwand kosten und die Kommunikation wirksamer machen, wenn — erstens — die Ziele des Englischunterrichts in deutschen Schulen sich — wie beim Lateinunterricht — auf das Sprachverständnis beschränken würden, wenn — *zweitens* — im englischen Sprachraum ein Deutschunterricht sich auf die analogen

Ziele beschränkte, und wenn schließlich — drittens — bei der Kommunikation zwischen Partnern englischer und deutscher Muttersprache jeder Gesprächsteilnehmer sich stets in seiner Muttersprache ausdrücken würde.

Dieses Modell kann auch noch einer Kommunikation zugrunde gelegt werden, an welcher Sprecher mit drei oder vier verschiedenen Muttersprachen teilnehmen. Sind aber — wie bei der kommenden Europäischen Union — zunächst sechs oder sieben, vor Ablauf unseres Jahrhunderts zehn oder elf Sprachen zu berücksichtigen, dan muß zwangsläufig eine Auswahl getroffen werden.

Selbstbestimmung würde im Idealfall eine selbstgesteuerte Zuwendung des Interesses zu den verschiedenen Kulturen voraussetzen, das nur dann ohne Manipulation möglich ist, wenn alle Fremdsprachen *nicht* bzw. *gleichgut* beherrscht werden. Werden alle zur Wahl gestellt, ohne daß der Lernende für seine Auswahl eine Vororientierung erhält, dann entsteht ein starker Zufallseinfluß. Der Beitrag einer künftigen europäischen Fremdsprach-Lehrplanung zum allgemeinen Ziel einer Erziehung zur Selbstbestimmung muß daher in der Beachtung der folgenden Randbedingungen bestehen:

1. Es muß ein Weg gefunden werden, der es jedem ermöglicht, sich ohne erhebliche, durch seine Muttersprache bedingte Bevorzugung oder Benachteiligung verständlich zu machen.
2. Jeder muß die Möglichkeit haben, zwei bis drei europäische Fremdsprachen *verstehen* zu lernen und in (nicht einseitig) *informiertem* Zustand die Auswahl dieser Sprachen selbst zu bestimmen.
3. Die Wahl der zu lernenden Fremdsprachen muß aufgrund freier, selbstgesteuerter Interessenzuwendung erfolgen können und darf nicht durch fremdgesetzte Laufbahnzwänge eingegrenzt sein.

4. DAS PADERBORNER MODELL ALS EIN SCHRITT ZUR VERMINDERUNG EUROPAPOLITISCH SCHÄDLICHER NEBENWIRKUNGEN DER SPRACHPÄDAGOGIK

Auch wenn die oben nur knapp formulierten überlegungen eine schlüssige Beweisführung dafür weder geben konnten noch sollten, können wir als erwiesen weil nahezu evident unterstellen, daß der Konzentrationsprozeß des Fremdsprachunterrichts in Europa auf eine einzige Nationalsprache, nämlich auf Englisch, zwar nur *langfristing* zu einer völligen Zerstörung der an andere Sprachen gebundenen Kulturen innerhalb der kommenden Europäischen Union führen würde, wohl aber schon *kurz- bis mittelfristig* zu einer extremen Ungleichheit der Startchancen der in den einzelnen Ländern nachrückenden Generation. Das Ergebnis wäre eine neue Form des Feudalismus, d.h. der Vererbbarkeit der sozialen Stellung, nämlich durch Vererbung der über-oder unterprivilegierten Muttersprache. Ein solcher „Sprachfeudalismus" widerspräche einer auf Selbstbestimmung ausgerichteten europäischen Gesellschaftspolitik. Die Fremdsprachpädagogik in Europa muß daher aufhören, durch einseitige Fremdsprach-Lehrplanung europapolitisch schädliche Nebenwirkungen zu erzeugen. Diese Forderung muß um so sorgfältiger durchdacht werden, als viele Politiker selbst Opfer der bisherigen Sprachpädagogik sind, durch welche sie einer unbemerkten „Gehirnwäsche" unterzogen wurden, die es ihnen oft schon nicht mehr ermöglicht, das eingetretene Defizit an Selbstbestimmung im Verhältnis zur der Vielheit von Sprachbereichen auch nur zu bedauern.

Einen Weg zur Vermeidung dieser mittelfristig verhängnisvollen, affektiven Nebenwirkungen der bisherigen Fremdsprachpädagogik weist das „Paderborner Modell", das seit 1975 zunächst in Paderborn, dann auch in verschiedenen anderen Schulen der Bundesrepublik Deutschland und des europäischen Auslands angelaufen ist (vgl. FRANK, 1976 a; 1977).

Das Paderborner Modell besteht in einem wöchentlich zweistündigen, teilweise audiovisuellen *Sprachorientierungsunterricht* für das 3. und 4. Schuljahr, in welchem die Schüler über Fremdsprachen im allgemeinen und über wählbare Fremdsprachen im besonderen vororientiert werden, und der die spätere, wenigstens rezeptive Erlernung dieser Sprachen erheblich erleichtert. Dies geschieht durch Unterricht über

1. allgemeine sprachliche Strukturkategorien,
2. mögliche Übereinstimmungen und Abweichungen in den Strukturmerkmalen fremder Sprachen im Vergleich zur Muttersprache, und
3. einige konkrete Lehrstoffelemente aus den später evtl. zu lernenden fremden Nationalsprachen.

Aus lernpsychologischen Gründen müssen bei dieser Altersstufe (8 - 10-jährige Grundschüler) allgemeine sprachliche Strukturkategorien und Sprachunterscheidungsmerkmale anhand eines didaktisch geeigneten Modells dargelegt werden. Das bedeutet, daß dieses Modell *einfach, regelmäßig* und *deutlich* sein muß, mit anderen Worten : es muß

1. von unwesentlichen Lehrstoffeinzelheiten abstrahieren,
2. Zufallsabweichungen von einem Paradigma vermeiden,
3. Lehrstoffschwierigkeiten getrennt aufzeigen.

Offensichtlich kann ein diesen drei Bedingungen genügendes und in diesem Sinne *didaktisch gerechtfertigtes* Lehrstoffmodell unter den interlinguistischen Plansprachen (MONNEROT-DUMAINE, 1960) gefunden werden. Sogfältige Vergleiche unter Abwägung der verschiedenen Vor- und Nachteile haben zu der Entscheidung geführt, dem Paderborner Modell die Internacia Lingvo zugrunde zu legen, zumal diese sich noch durch drei weitere Merkmale auszeichnet :

1. Das Schrifttum in dieser Plansprache umfaßt etwa 99 % aller plansprachlichen Literatur überhaupt (ca. 40000 Bände), und sie ist als bisher einzige interlinguistische Plansprache auch insofern als „lebende Sprache" anzusprechen, als in ihr regelmaßig Zeitschriften publiziert, Rundfunksendungen ausgestrahlt und Fachtagungen abgehalten werden (LAPENNA, 1974).

2. Diese Sprache, die als Synthese aus den vorteilhaftesten Eigenschaften verschiedener europäischer Sprachen anzusprechen ist, erzeugt ihren aussergewöhnlichen Ausdrucksreichtum durch systematischen, modularen Aufbau aus einem vergleichsweise sehr geringen Bestand an Wortwurzeln und Affixen, so daß sich die Internacia Lingvo auch vorzüglich für die nichtnumerische Datenverarbeitung eignet (FRANK, 1975 b).

3. Lehrer und Wissenschaftler, die in Deutschland in der Regel schon zwei europäische Fremdsprachen gelernt haben, können in ca. 20 Stunden die

Internacia Lingvo rezeptiv beherrschen lernen und in einem anschliessenden Intensivkurs etwa gleichen Umfangs auch die aktive Anwendung; dies erleichtert die rasche Gewinnung von Lehrkräften (Frank, 1975 a; 1976 b).

Die bisherigen Erfahrungen mit dem Paderborner Modell scheinen die bereits in anderen Ländern, insbesondere in Ungarn, gewonnenen Ergebnisse zu bestätigen (B. Meder, 1978):

1. Kinder können im Umfang von 150 - 250 Lernstunden eine ausreichende, nicht nur rezeptive, sondern auch produktive Sprachkenntnis erwerben.

2. Der Transfer zum anschließenden Unterricht über eine geschichtlich gewachsene Sprache ist sehr hoch und dürfte den Aufwand für den Sprachorientierungsunterricht voll kompensieren.

3. Die Kinder sind am Ende des Sprachorientierungsunterrichts dem sprachlichen Pluralismus in Europa gegenüber aufgeschlossen und empfinden diese Vielfalt nicht als Nachteil.

4. Die Kinder entfalten zunehmend Eigeninitiative in der Nutzung der zunächst nur als didaktisch gerechtfertigtes Fremdsprachmodell eingeführten Plansprache, insofern sie diese Sprache zur schriftlichen Kommunikation mit gleichaltrigen Kindern in anderen beteiligten Ländern benutzen.

5. Die Kinder werden durch den Sprachorientierungsunterricht für das Erlernen geschichtlich gewachsener Sprachen interessiert, sind jedoch kritisch gegenüber ideologischen Behauptungen, welche der einen oder anderen dieser Sprachen einen außergewöhnlichen Wert oder eine Führungsrolle bei der europäischen Verständigung zuschreiben.

Diese Erfahrungen ergänzend ist festzustellen, daß es keine *rationalen* Einwände gegen die Verwendung der (in der Schreibweise evtl. noch geringfügig an Bedürfnisse der Datenverarbeitung anzupassenden) Internacia Lingvo als neutrale, gemeinsame europäische Zweitsprache (nicht nur für die Wissenschaft, sondern für alle Bereiche der sprachgrenzübergreifenden europäischen Verständigung) gibt, und daß niemand, der sich durch eigenes Erlernen einer Plansprache eine Urteilsfähigkeit hierüber erwarb, bezweifelt, daß eine Plansprachlösung aus demokratisch-politischer, aus kybernetisch-informatischer und aus kommunikationstheoretisch-pädagogischer Sicht die einzig vertretbare Lösung des europäischen Kommunikationsproblems ist (Behrmann, 1976). Daher dürfte eine interlinguistische Fundierung der Fremdsprachpädagogik nicht nur die Wirksamkeit des Fremdsprachunterrichts insgesamt erhöhen und europapolitisch schädliche Nebenwirkungen vermeiden, sondern auch einen Ansatz zur Rechtfertigung sprachlicher Lehrinhalte und Lehrziele freilegen, der dem Ziel einer Erziehung zur Selbstbestimmung in einem freiheitlichen Europa gleichberechtigter Völker genügt.

SCHRIFTTUM

BEHRMANN, H., „Für eine neutrale Sprachenpolitik in Europa", *Die Neueren Sprachen*, 3/4 (1976), 332-338.

FRANK, H., „Meinungsumfrage über Sprachpolitik und Plansprachen", *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft*, 15,4 (1974), 124-126.

FRANK, H., „Lehrwirkungsgrad und Lernzeit", *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft*, 16,4 (1975 a), 113-120.

FRANK, H., „Plansprachliche Dokumentation", *Nachrichten für Dokumentation*, 26,1 (1975 b), 17-21.

FRANK, H., „Sprachorientierungsunterricht nach dem Paderborner Modell", *Aula*, 2 (1976 a), 133-141.

FRANK, H., „Mallonga enkonduko en la kibernetikan pedagogion", in BEHRMANN & STIMEC (Hsg.), *Bildung und Berechnung — Klerigo kaj prikalkulado* (difo-Druck, Bamberg, 1976 b), S. 9-50.

FRANK, H. und BEHRMANN H., "Die Überwindbarkeit der innereuropäischen Sprachbarrieren durch Sprachorientierungsunterricht und durch Optimierung der Wahl einer Verständigunssprache", in Kommission der Europäischen Gemeinschaften : Dritter Europäischer Kongreß über Dokumentationssysteme und -netze, *Die Überwindung der Sprachbarrieren, Band 1* (Verlag Dokumentation München, 1977), S. 40-58. (Im selben Verlag erschien gleichzeitig der Band in englischer und in französischer Fassung).

LAPENNA, I., (Hsg.), *Esperanto en perspektivo* (UEA, Rotterdam, 1974).
MEDER, B., *Prolegomena zu einer kybernetisch orientierten Fremdsprachpädagogik* (Arbeitspapier dos FEoLL-Instituts für kybernetische Pädagogik, Paderborn, 1978).

MONNEROT-DUMAINE, M., *Précis d'Interlinguistique générale et spéciales* (Paris, Librairie Maloine, 1960).

RESUMO *

Pri la legitimado de lingvaj instruajoj kaj de instruceloj laù la vidpunkto de la eduko al mem-determinado.

Pliefektivigi kaj plidiversigi la fremdlingvo-instruadon estas antaùkondiĉo por la realigo de unuiĝonta Eùropo el samrajtaj popoloj en libereco kaj sen rezigno pri iliaj kulturaj heredaĵoj. La ĝisnuna kursplanado por la fremdlingvo-instruado en Eùropo ne nur malhelpas atingi laùeble plej grandan efikecon, sed malutilas al la eduko al memdeterminado. Tio evidentiĝas jene.

Per lernado la lernanto atingas finstaton, kiu diferencas de la komenca stato unuavice laù sia *kognitiva* kaj *psikomotora* komponanto (tio signifas, ke li kapablas plenumi nun taskojn ne plenumeblajn sen la koncerna lernado). Sed krom tio ankaù la afekcia stat-komponanto estas ŝanĝata: la lernitaĵo influas la mond-rigardon kaj la valorsistemon de la lernanto kaj pro tio ties spontanean sintenon.

Oni konas tiun kromefikon en la kazo de la lernado de la latina lingvo. Tiu lernado celas hodiaù (almenaù en germanaj lernejoj) nur la komprenon (la t.n. "pasivan" aù "reproduktivan" konon) de la skribita lingvo. Eĉ pli granda kromefiko rezultas el la multe pli temporaba lernado de vivantaj fremdaj nacilingvoj, kiujn oni ja celas ankaù aktive ("produktive") uzi resp. uzebligi (sen klarigi la ideologian fundamenton de tiu celo - kaj normale sen atingi pli ol balbutkapablon). Per la instruado de iu vivanta fremda nacilingvo oni ne nur pliinteresas la lernanton pri la kulturo kaj la popolo ligitaj al tiu lingvo, sed oni per tio kompense aùtomate delogas lian intereson de la kulturoj kaj popoloj, kies lingvojn oni ne instruas.

Se la oficiala kursplanado instruigas la anglan lingvon devige, sed nur permesas la nur kroman instruadon de kelkaj el la aliaj lingvoj, la afekcia kromefiko konsistas el vidlimigiloj portataj en Germanio eĉ far sciencistoj. Tiu "cerbo-lavado" per la ĝisnuna fremdlingvopedagogio malkapabligas la plejmulton el la politikistoj vidi kaj bedaŭri la perdon de mem-determinado rilate la ĝuon de la kultura riĉeco de Eŭropo.

---

* Diese — vom Autor unmittelbar in Internacia Lingvo (ILO) verfasste — Zusammenfassung wurde von ihm selbst ins Englische und Französische (sowie in seine deutsche Muttersprache) übersetzt und anschliessend zur Behebung der zweifelsfreien Fehler (hinsichtlich Grammatik, Rechtschreibung oder Wortwahl) unter Belassung etwaiger stilistischer Unschönheiten je einem fachkundigen „native-speaker" der drei benutzten Fremdsprachen vorgelegt. Der Autor, dessen Fremdspracherlernung mit etwa 1500 reinen Lernstunden Englisch, etwa 1200 reinen Lernstunden Französisch und etwa 60 reinen Lernstunden Internacia Lingvo zu beziffern ist (jeweils ohne die spätere Vertiefung bei der praktischen Anwendung für Fach- und Unterhaltungslektüre wie auch für Fachvorträge und für sonstige mündliche Kommunikation), hatte für den ILO-Originaltext 3 mal, für die englische bzw. die französische Übersetzung 10 mal bzw. 5 mal das Wörterbuch benutzt. Die native speaker behoben an grammatischen bzw. orthographischen bzw. Wortwahlfehlern im ILO-Text 5 bzw. 0 bzw. 5, beim englischen Text 8 bzw. 14 bzw. 19, beim französischen 21 bzw. 14 bzw. 27. Nach Behebung dieser Mängel sind die (im folgender. abgedruckten) Textfassungen in ILO bzw. Englisch bzw. Französisch 4489 bzw. 5446 bzw. 5666 Schreibmaschinenanschläge lang (die deutsche Übersetzung umfasst 5486 Schreibmaschinenanschläge). Bei Hinübersetzungen aus der ILO für einen Übersetzer deutscher Muttersprache mit schulüblichen Fremdsprachkenntnissen ergibt sich also eine Textlängenänderung um den Faktor 1,21 bzw. 1,26 bzw. 1,22 bei Übersetzung ins Englische bzw. Französische bzw. Deutsche (vgl. dazu Frank, 1975b). Diese Zahlen mögen zusammen mit einem Textvergleich der drei abgedruckten Varianten der Zusammenfassung das in Abschnitt 4 Ausgeführte an verschiedenen Stellen verdeutlichen!

Lingvopedagogia eduko al mem-determinado de la civitanoj de la estonta Eŭropa Unio ne eblas sen

— antaŭa, laŭeble nepartia orientado pri la diversaj vivantaj nacilingvoj (almenaŭ pri la 7-11 nacilingvoj oficialaj en la ŝtatoj de la estonta Eŭropa Unio) ;

— ebligo, ke ĉiu kapablu esprimi siajn opiniojn ne nur jure, sed ankaŭ fakte libere, t.e. sen malvantaĝo radikiĝanta en la gepatra lingvo ;

— ebligo, ke ĉiu lernu kompreni du aŭ tri eŭropajn fremdlingvojn laŭ propra decido sen fremdvolaj devigoj.

Tiujn kondiĉojn akordigeblajn kun la komence menciita ĝenerala eŭropopolitika celo plenumas la lingvo-orientig-instruado (L.O.I.), kies t.n. "Paderborna modelo" estas realigata ek de 1975 en diversaj germanaj kaj aliaj Eŭropaj lernejoj. La ĉefaj principoj de tiu reformo de la lingvopedagogio estas :

(1) La L.O.I. ĉefe celas plifaciligi la postan elekton kaj lernadon de diversaj fremdlingvoj kaj klopodas atingi tiun celon per instruado
1.1 de ĝeneralaj lingvaj strukturkategorioj
1.2 de eblaj egalecoj aŭ diferencoj en la strukturaj ecoj de fremdaj lingvoj kompare al la gepatra lingvo, kaj
1.3 de kelkaj konkretaj instruaĵeroj pri tiuj eble poste lernotaj fremdaj nacilingvoj.

(2) La L.O.I. okazas jam en la elementa lernejo por infanoj malpli ol 10jaraj ; ĝi do — pro lernpsikologiaj kialoj — devas klarigi strukturojn helpe de konkreta modelo didaktike taŭga ĉar
2.1 simpla (t.e. forigantа ne esencajn instruaĵ-trajtojn),
2.2 regula (t.e. evitanta hazardajn deflankiĝojn de iu paradigmo),
2.3 neta (t.e. dise montranta la malfacilaĵojn de la instruaĵo),
— kondiĉtriopo, kiun interlingvistika planlingvo plenumas kaj pro tio liveras la plej grandan instruaĵparton al la L.O.I.

(3) Komparinte la ĉefajn planlingvo-proponojn, la subtenantoj de la "Paderborna modelo" de la L.O.I. decidis labori surbaze de la Internacia Lingvo, ĉar
3.1 ĝi estas la plej disvastigita kaj la nura hodiaŭ vivanta planlingvo
3.2 ĝi plej bone taŭgas ankaŭ por la perkomputila pritraktado
3.3 estante sintezo el la plej avantaĝaj trajtoj de diversaj Eŭropaj lingvoj ĝia pasiva resp. ankaŭ aktiva uzo lerneblas far instruistoj kaj sciencistoj (lernintaj jam du aliajn fremdlingvojn) dum ĉirkaŭ 20 resp. 40 studhoroj (far elementlernantoj dum 150-250 horoj) — kion oni komprenas, se oni komparas la internacilingvan originalon de ĉi tiu resumo kun ties angla kaj franca tradukoj !

La ĝisnunaj spertoj pruvas, ke la L.O.I. — kontraŭe al la frua instruado de la angla lingvo — kontentigas kaj la liberalan celon, eduki al memdeterminado, kaj bazajn bezonojn de estonta Eŭropa klerigpolitiko.

SUMMARY (translated)

Towards the justification of the introduction of linguistic subject matter and objectives from the point of view of education towards self-realisation.

To realise in liberty a united Europe of peoples having the same rights and conserving their cultural heritage it is necessary to make language instruction more effective and less restricted. Up to now in Europe the curricula are not only an obstacle against attaining the highest possible effectiveness, but they are also a disadvantage for the education towards self realisation. This will be evident from the following consideration.

By learning the learner reaches a final state, which is different from the initial state mainly regarding the *cognitive* and the *sensomotoric* dimension (this means : he is now able to fulfill tasks, which are not fulfillable without the concerning learning process). But besides this also in the affective dimension the state is changed : the learned matter influences the learner's value system and the manner in which he regards the world, and therefore his spontaneous behaviour.

This additional effect is well known in the case of learning the Latin language. Today (at least in German schools) the objective of this learning process is only the understanding (the so-called 'passive' or 'reproductive' knowledge) of the written language. An even greater additional effect is the result of the much more timewasting lerning process of living foreign national languages, because the objective is to use them resp. to make them usable also actively ('productively') — without an explication of its ideological base (and normally without learning more than to stammer). By teaching any foreign national language we provoke not only a greater interest in the learner for the culture and the people connected with this language, but on the other hand we thereby detract his interest from the cultures and peoples, whose languages we do not teach.

If the official curriculum (as it does in the F.R. of Germany) imposes the teaching of the English language, but only *allows* the only *supplementary* teaching of some of the other languages, the affective by-product consists of the blinkers, which in Germany even scientists are wearing. This 'brain washing' by the actual foreign language education renders the majority of politicians incapable to perseive and to regret the loss of self realisation in relation to the cultural richness of Europe.

An education of the citizens of the coming European Union towards self realisation by language teaching is not possible without

— giving in advance an orientation — as neutral as possible — about the different living national languages (at least about the 7-11 national languages, which are official in the states of the coming European Union) ;

— enabling everbody to express freely his meaning, and this as a matter of fact, not only as an official right — this means : without obstacles having their root in the mother language ;

— enabling everbody to learn to understand two or three European foreign languages following his own decision without constraints imposed by others.

These conditions, which are conform to the general aim of European politics mentioned above, are fulfilled by the 'language orienting instruction (L.O.I.), whose so-called 'Paderbornean form' has been operative since 1975 in several German and other European schools. The main principles of this reform of language education are :

(1) The L.O.I. mainly aims to facilitate the subsequent choice and learning of several foreign languages, and tries to achieve this by the teaching of

1.1 general categories of language structures

1.2 possible equalities or distinctive features in the patterns of foreign languages as compared to the mother language, and

1.3 some concrete parts of the subject matter about these foreign national languages to be learned perhaps afterwards.

(2) The L.O.I. takes place already in the elementary school with children under 10 years of age ; for reasons given by learning psychology the L.O.I. therefore must explain structures by means of a concrete model, which is didactically justified, because it is

2.1 simple (this means : excluding features of the teaching matter which are not essential)

2.2 regular (this means : avoiding random differences from a certain paradigma)

2.3 distinctive (this means : showing separately the difficulties of the teaching matter)

— a threefold condition fulfilled by an interlinguistically planned language, which therefore provides the greatest part of the teaching matter in the L.O.I.

(3) Having compared the main suggestions of planned languages, the proponants of the 'Paderbornean' form of L.O.I. decided to work on the base of the Internacia Lingvo, because

3.1 it is the most widespread and at present the only living planned language

3.2 it is the most suitable also for information processing by computers,

3.3 being a synthesis of the most advantageous features of several European languages its passive resp. also active use is learneable by teachers and scientists (having already learned two other foreign languages) during about 20 resp. 40 learning hours (by pupils of the elementary school within 150-250 hours) — this one can appreciate by comparing the original of this summary, written in the international language, with its English and French translations.

The experience already made proves, that the L.O.I. — in contrast to the early teaching of the English language — fits not only the liberal aim of educating towards self realisation, but also the basic needs of future European educational politics.

RÉSUMÉ TRADUIT

La légitimation des contenus et des objectifs de l'apprentissage des langues du point de vue d'une éducation vers une auto-détermination.

Une condition préalable pour réaliser librement l'unification d'une Europe, dans laquelle les peuples auront les mêmes droits et ne perdront pas leurs hérédités culturelles, est de rendre plus efficace et plus divers l'enseignement des langues étrangères. Jusqu'a présent les curricula pour l'enseignement des langues non seulement empêchent l'efficacité la plus grande possible, mais ils sont aussi nuisibles à une éducation vers une auto-détermination. Cela devient évident comme suit.

En apprenant on atteint un état final qui se distingue de l'état initial surtout dans la composante cognitive et psychomotrice (cela signifie, qu'on peut remplir des devoirs inaccessibles sans l'apprentissage adéquat). Mais de plus aussi la composante affective est changée : l'appris influe sur le concept du monde et donc sur le comportement spontané.

On connaît cet effet additionnel dans le cas de l'apprentissage de la langue latine. Aujourd'hui (du moins dans les écoles allemandes) le but de cet apprentissage est seulement de faire comprendre (ou connaitre d'une manière dite « passive » ou « reproductive ») la langue écrite. L'effet additionnel est même plus grand dans le cas de l'apprentissage — beaucoup plus coûteux en temps ! — des langues nationales étrangères vivantes, parce qu'on aboutit à utiliser où à faire utiliser celles-ci aussi d'une manière active (« productive ») — sans rendre clair le fondament idéologique de ce but et normalement sans atteindre plus qu'une capacité de balbutter. Si l'on enseigne une langue nationale étrangère vivante quelconque, on provoque non seulement un accroissement de l'intérêt de l'élève pour la culture du peuple concerné, mais par cela on abaisse d'autre part l'intérêt pour les cultures et les peuples, dont on n'enseigne pas les langues.

Si les curricula officiels (comme en R.F. d'Allemagne) font enseigner la langue anglaise obligatoirement et s'ils permettent seulement l'enseignement seulement supplémentaire de quelques-unes des autres langues, l'effet additionnel dans la dimension affective est que des oeillères sont portées en Allemagne même par des hommes de science. Ce « lavage du cerveau » réalisé jusqu'a présent par la pédagogie des langues rend incapable la majorité des politiciens de voir et de regretter la perte d'auto-détermination quant à la jouissance de la richesse culturelle de l'Europe.

Une éducation vers l'auto-détermination des citoyens de la future Union Européenne par la pédagogie des langues n'est pas possible sans

— une orientation préablable — aussi impartiale que possible — sur les langues nationales vivantes (au moins sur les 7-11 langues nationales ayant un statut officiel dans les Etats de la future Union Eropéenne)

— la possibilité pour chacun, d'exprimer librement ses opinions et cela non seulement en droit mais aussi en fait, c'est-à-dire sans désavantages causés par la langue maternelle.

— la possibilité pour chacun d'apprendre à comprendre deux ou trois langues européennes suivant sa propre décision, sans contrainte imposée par une volonté d'autrui.

Ces conditions, qui sont conformes au but général de la politique européenne mentionnée au commencement, sont remplies par l'enseignement d'orientation linguistique (EOL), dont la « variante Paderbornienne » est réalisée depuis l'année 1975 dans diverses écoles de l'Allemagne et d'autres pays européens. Les principes de base de cette réforme de la pédagogie des langues sont :

(1) L'EOL à pour but principal de faciliter plus tard l'élection et l'apprentissage de langues étrangères diverses, et s'efforce d'atteindre ce but par l'enseignement
1.1 des catégories générales des structures des langues,
1.2 des égalitée ou différences possibles entre les points structurels de langues étrangères comparées avec la langue maternelle
1.3 de quelques éléments concrets de la matière à être éventuellement enseignée plus tard sur ces langues étrangères nationales.

(2) L'EOL a lieu déjà à l'école primaire pour des enfants plus jeunes que 10 ans ; donc — pour des raisons psychologiques — l'EOL doit expliquer des structures par un modèle concret, qui est convenable du point de vue didactique, car il est
2.1 simple (c'est-à-dire : il évite des points de la matière à enseigner, qui ne sont pas essentiels)
2.2 régulier (c'est-à-dire : il évite des déviations aléatoires d'un paradigme)
2.3 distinct (c'est-à-dire : il permet de mettre en relief séparement les difficultés de la matière à enseigner)
— cette triple condition est remplie par une langue planifié par l'interlinguistique, c'est donc une telle langue, qui fournit la plus grande partie de l'EOL.

(3) Après avoir comparé les plus importantes langues planifiées proposées les représentants de la variante Paderbornienne décidèrent de travailler avec la Internacia Lingvo, car
3.1 elle est la langue planifiée la plus largement répandue et la seule qui vive aujourd'hui,
3.2 elle est la plus convenable aussi pour le traitement automatique par ordinateur,
3.3 étant une synthèse des points les plus avantageux de diverses langues européennes, son usage passif et aussi actif est possible pour des enseignants et des hommes de science (qui ont déjà appris deux autres langues étrangères après 20 à 40 heures (par des élèves de l'école élémentaire en 150-250 heures) — ce qu'on comprend en comparant l'original en langue internationale de ce résumé avec ses traductions en anglais et en français.

Les expériences faites jusqu'à présent prouvent que l'EOL — contrairement l'enseignement tôt de l'anglais — satisfait le but libéral d'enseigner une auto-détermination et en même temps des exigences fondamentales de la future politique éducative européenne.

Prof. Dr. Helmar FRANK wurde 1933 in Waiblingen geboren. Er studierte Mathematik, Physik und Philosophie an der Technischen Hochschule Stuttgart, der Universität Tübingen und der Sorbonne in Paris. Er promovierte in 1959. Zwischen 1961 und 1963 arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der DFG-Forschungsgruppe „Lernende Automaten" bei Prof. Dr. K. Steinbuch in Karlsruhe und nahm an der dortigen Hochschule einen Lehrauftrag über Informationstheorie und Informationspsychologie wahr. In 1963 nahm er den Lehrstuhl für Kybernetik an der Pädagogischen Hochschule Berlin an. In 1970 erhielt er einen Ruf auf einen neuen Lehrstuhl für Kybernetische Pädagogik und Bildungstechnologie an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, nachdem er sich in Linz für das Lehrgebiet „Kybernetische Pädagogik" habilitiert hatte. Seit 1972 ist er ordentlicher Professor an der Gesamthochschule Paderborn und Direktor des Institut für Kybernetische Pädagogik im Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren.

LANGAGE ET ASPECTS COGNITIFS DE LA PERSONNALITÉ

Prof. Dr. J. WITTWER et Dr. M. MOSCATO
(Universités de Bordeaux II et de Rouen, France)

L'école privilégie le langage et l'on sait l'importance prise par les travaux concernant les rapports entre la réussite scolaire et les capacités verbales. Mieux connaître les rapports entre langage, personnalité et moyens cognitifs ne peut qu'améliorer certaines mises au point didactiques.

L'objet de cette communication est de proposer une ébauche de typologie de la personnalité en fonction du rôle que le langage peut jouer dans la réalisation de performances cognitives logico-conceptuelles, voire logico-mathématiques. La question du parallélisme logico-linguistique reste en suspens. Cependant, l'ensemble des travaux actuels montrent qu'il n'y a pas parallélisme étroit mais une articulation complexe entre les aspects syntaxiques, sémantiques et pragmatiques des rapports en question.

Un certain nombre d'expérimentations (MOSCATO, 1976, 1977) ont montré, à partir de « problèmes à trois termes », qu'il était possible de distinguer deux types de sujets, relativement à l'utilisation des données linguistiques constituant le matériel expérimental :

— les sujets *dépendants*, dont les raisonnements, à partir de données verbales, se centrent sur les organisations signifiantes et les principes linguistiques qui s'y rattachent,

— les sujets *indépendants*, dont les raisonnements dans les mêmes conditions se centrent sur les enchaînements hypothético-déductifs et les principes opératoires qui les accompagnent.

L'activité des seconds sujets (indépendants) se traduirait par une « décentration linguistique » que WITTWER interprète comme une « désémantisation » des données verbales, laquelle faciliterait, par désinvestissement significatif, le libre jeu des systèmes relationnels réduits à un symbolisme logique. Ainsi peut-on faire l'hypothèse qu'il y aurait des individus dont la tendance serait d'investir des significations en supports linguistiques (jusqu'à la métaphore, par hyper-sémantisation), ce serait les *hyper-dépendants*, et d'autres dont la tendance serait de désinvestir des significations en ces mêmes supports (jusqu'au signe univoque non linguistique, par hypo-sémantisation), ce serait les *hypo-dépendants*. A mi-chemin entre ces extrêmes pourraient se trouver par exemple les lexicologues, ni « hypo », ni « hyper-sémantisateurs », qui cherchent à fixer les significations par classement de référents usuels.

Il est clair que cette typologie, si elle se confirme, ne sera pas sans interroger les pratiques didactiques.

LERNEN ALS PRINZIP DER SELBSTVERWIRKLICHUNG

von

Prof. Dr. R. OLECHOWSKI
(Universität Wien, Osterreich)

THESEN :

These 1 : Das Lernen ist ein Entwicklungsprinzip.

These 2 : Der Mensch hat die Möglichkeit zur Reflexion. (In der Reflexion liegt seine Freiheit.) Das reflexive Denken ist das Instrument der „bewußten Selbstgestaltung".

These 3 : Das reflexive Denken wird durch Lernprozesse positiv beeinflußt. Und insofern als dieses ein Instrument der bewußten Selbstgestaltung ist, ist das Lernen nicht nur ein Entwicklungsprinzip, sondern auch ein Prinzip der Selbstverwirklichung.

ZU THESE 1 : DAS LERNEN IST EIN ENTWICKLUNGSPRINZIP.

Die grundsätzliche Frage, auf die These 1 die Antwort sein soll, lautet : Auf welche Weise kommt die Entwicklung der physischen und psychischen Leistungen, zu denen der Mensch fähig ist, zustande ? Eine extreme Antwort auf diese Frage könnte lauten : Die entsprechenden Anlagen reifen spontan heran. Heinrich Roth formuliert diesen Standpunkt, den er selbst nicht vertritt, folgendermaßen : „Es wäre ja denkbar, daß genetisch bedingte Wachstums- und Reifeprozesse nacheinander im Laufe der Entwicklung präformiertes Verhalten freisetzen und daß der Eintritt dieser Verhaltens- und Leistungsformen und das Verfügen über sie weder Erfahrung noch Lernen voraussetzt."[1] Es gibt auch beim Menschen einige sensumotorische Leistungen, die stark reifungsbedingt sind : das Greifen, Sitzen, Stehen, Gehen. Und so könnte man geneigt sein, dieses Modell aus der psychomotorischen Entwicklung auf die gesamte psychische Entwicklung zu übertragen. Doch auch die genannten psychomotorischen Leistungen bedürfen zu ihrer gekonnten Ausführung verschiedener Lernprozesse. Und der extreme Standpunkt, daß bestimmte

---

[1] H. ROTH, Einleitung und Überblick zu : Begabung und Lernen (Hrsg. : H. ROTH) ; 2. Aufl., Stuttgart 1969, S. 26.

Verhaltensweisen durch biologische Reifung, ohne jeden Lernprozeß, emergieren, kann durch empirische Befunde widerlegt werden. Einige davon seien im folgenden angeführt:

Es gibt eine Reihe von Befunden aus dem infrahumanen Bereich, die zeigen, daß die Entwicklung des Gehirns — zumindest im frühen Stadium seiner Entwicklung — nicht nur von endogenen, sondern auch von Umwelteinflüssen abhängt. Zum Beispiel zeigte sich, daß bei Enukleation der Augen von Amphibien sich eine Entwicklungsbeeinträchtigung des Mittelhirns ergab. Aus solchen und ähnlichen Befunden[2] ergibt sich der Schluß: ein ständiger Strom von affrenten Impulsen, d.h. die ständige Verarbeitung von Außenweltinformation ist für die normale Entwicklung des Gehirns unerläßlich.

Eine weitere Gruppe von Beweisen dafür, daß es notwendig ist, daß bestimmte Lernprozesse stattfinden, damit die Anlagen optimal entwickelt werden können, ergibt sich aus Befunden über Zwillingsuntersuchungen. Selbstverständlich sind nur solche Resultate beweiskräftig, die aus Untersuchungen von eineiigen Zwillingen stammen, die in jeweils verschiedenen Umwelten, also unter jeweils unterschiedlichen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, aufwuchsen. Die Befunde sind zwar nicht alle einheitlich, aber in ihrer überwiegenden Mehrheit zeigen sie, daß Umwelteinflüsse für die Entwicklung tatsächlich relevant sind. Außerdem muß auch darauf hingewiesen werden, daß einige wenige statistisch nicht signifikante Ergebnisse gegenüber anderen, statistisch signifikanten Ergebnissen *prinzipiell* nicht beweiskräftig sind.

Die Ergebnisse, die aus Untersuchungen stammen, die nach dem Carmichaelschen Paradigma durchgeführt wurden, scheinen zunächst gegen die These zu sprechen, daß das Stattfinden von Lernprozessen für die weitere Entwicklung relevant sei. (Es handelt sich dabei um Experimente, bei welchen dem einem Partner eines Zwillingspaars — oder zumindest Testzwillingspaars — bestimmte Lerngelegenheiten vorenthalten werden, während dem andren Partner entsprechende Gelegenheit zum Training geboten wird.[3] Bei den den Experimenten im infrahumanen Bereich nachgebildeten Untersuchungen mit Kindern (z.B. in den Untersuchungen von GESELL; THOMPSON; DENNIS & DENNIS[4])spielte immer eine Vielzahl von nicht kontrollierten Einflüssen eine Rolle, so daß es nicht möglich ist, aufgrund solcher Untersuchungen zu behaupten, Lernprozesse haben auf die Entwicklung keinen Einfluß.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der zu berücksichtigen ist, wenn es gilt, die These, daß das Lernen ein Entwicklungsprinzip sei, zu erläutern, ist der Sachverhalt der „kritischen" (oder „sensiblen" Phasen in der Entwicklung: In den sensiblen Phasen der Entwicklung ist der Organismus in erhöhtem Maße für bestimmte Anregungen und Übungsgelegenheiten bereit. „Manche Reifeprozesse vollziehen sich also sozusagen im Hinblick auf eintretende Lernprozesse. Greifen die Lernprozesse nicht rechtzeitig ein, verliert sich die vom Reifeprozeß her angebotene Lernbereitschaft wieder oder wird doch erheblich geschwächt."[5] Durch die Betonung der Wichtigkeit des Stattfindens von Lernprozessen zu bestimmten Zeiten wird außer dem Faktor Lernen auch ein biologistisches Element in die Diskussion getragen und möglicherweise auch überbetont: Sicherlich hat das Zentralnervensystem nicht zu jeder Zeit die gleiche funktionelle Plastizität (bis zur Pubertät springen z.B. bei traumatisch induzierten Aphasien die entsprechenden Zentren aus der anderen Hemisphäre ein), doch sollte man eine andere Interpretationsmöglichkeit der sensiblen Phasen trotzdem nicht außer acht lassen, eine Interpreation, die die Wichtigkeit des Stattfindens von Lernprozessen stärker herausstellt. Eine solche Interpreation würde die Wirkung der Versäumnis einer „sensiblen Phase" folgendermaßen erklären: ein Reifeangebot wurde nicht genützt, und daher konnte die Entwicklung in der Zwischenzeit nicht mit normaler Geschwindigkeit fortschreiten; dadurch ergibt sich eine kumulative Zunahme des Defizits und somit eine permanente Retardation.[6]

---

[2] Überblicksmäßige Darstellung solcher Experimente bei: L. PICKENHAIN, *Grundriß der Physiologie der höheren Nerventätigkeit*, Berlin 1959

[3] L. CARMICHAEL, 'A further study of the development of behavior in vertebrates experimentally removed from the influence of external stimulation', *Psychol. Rev.* 34, 1934

[4] Überblicksmäßige Darstellung solcher Experimente bei: H. ZDARZIL & R. OLECHOWSKI, *Anthropologie und Psychologie des Erwachsenen*, Stuttgart 1976, S. 129 ff

Gerade eine solche Interpreation der sensiblen Phasen macht — in Verbindung zu den eingangs zitierten neuropsychologischen Untersuchungen und den Zwillingsvergleichen — deutlich, daß „biologische Reifung" und „Lernen" als „Zwillingsprinzip" der menschlichen Entwicklung angesehen werden können. Oder anders formuliert: Das Lernen ist ebenso wie die biologische Reifung ein Entwicklungsprinzip, d.h. ein „Vehikel", das die Entwicklung voranbringt, und die Entwicklung vollzieht sich im Zusammenwirken beider Prinzipien.

Wenn aber Lernprozesse in gleicher Weise wie biologische Reifung für die Entwicklung konstituierend sind, so folgt daraus, daß der Entwicklungsprozeß beim Menschen — unter der Voraussetzung des Stattfindens von Lernprozessen — nie zu einem Abschluß gelangt. Diese Behauptung läßt sich nicht nur aus den bisher referierten Ergebnissen logisch deduzieren, sondern auch durch weitere empirische Untersuchungen, von anderen Aspekten aus, belegen:

1. Wie schon aus dem Alltag bekannt, ist das kalendarische (chronologische) Alter mit dem biologischen (funktionalen) Alter durchaus nicht immer identisch. In einer großen Zahl empirischer Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, daß das biologische (funktionale) Alter für die meisten psychischen Bereiche (nicht für alle! — und insofern sind die hier summarisch erwähnten Untersuchungsergebnisse nicht trivial) vom Ausmaß des Trainings der entsprechenden psychischen Funktionen abhängt. Resultate, die in die gleiche Richtung weisen, liegen auch aus dem neuroanatomischen Bereich vor: Die Ansammlung von Ablagerungsprodukten in Ganglienzellen (das sog. Lipofuscin) und das Ausmaß der

---

[5] H. ROTH, „Das Problem der Bildsamkeit und Erziehungsfähigkeit in der psychologischen Forschung", in: *Handbuch der Psychologie*, Bd. 10 (Pädagogische Psychologie), Hrsg.: H. HETZER, Göttingen 1959, S. 76.

[6] D.P. AUSUBEL, *Psychologie des Unterrichtes*, Bd. 1, Weinheim 1974, S. 205

Aktivität der entsprechenden Ganglienzellen stehen zueinander in einem Verhältnis der Interdependenz.[7]

2. Die Ganglienzellen sind nicht teilungsfähig, und daher altern sie. „Altern" der Ganglienzellen bedeutet, daß die Möglichkeit zur Proteinsynthese verlorengeht. Die genauen Strukturen des Nucleinproteins der Ganglienzelle (Chromatin) sind zwar nicht bekannt (daher kennt man auch nicht die primäre Ursache für den Alterungsprozeß), aber man kennt einige Gesetzmäßigkeiten für den Ablauf der Proteinsynthese. Eine wichtige Rolle spielen bei diesem Prozeß die Nucleinsäuren. Der Zellkern enthält große Mengen von Nucleinsäure und zwar die Desoxyribonucleinsäure (DNS). Diese DNS in den Chromosomen des Zellkerns ist der Träger der Gene, sie enthält alle genetische Information. Die DNS steuert alle Prozesse der Zelle, auch den Stoffwechsel der Zelle, somit die Proteinsynthese. Außerhalb des Zellkerns, in der Zellflüssigkeit (Cytoplasma), findet sich, in der Form von feinen Körnchen (Ribosomen), eine andere Nucleinsäure, die Ribonucleinsäure (RNS). Die RNS wird aus der DNS des Zellkerns gebildet ; sie übernimmt die genetischen Informationen der DNS. Die RNS führt dann, entsprechend der Information aus der DNS, die Proteinsynthese durch.[8] So wird also die gesamte Entwicklung des Individuums, nicht nur die „Entfaltung", sondern auch der „Abbau" von der DNS der Einzelzelle aus gesteuert. Auch die altersbedingten Veränderungen sind somit auf den genetischen Apparat zurückzuführen.

Die Molekularbiologie kann also zeigen, daß auch der sog. Alterungsprozeß nach dem gleichen Prinzip wie der sog. Entwicklungsprozeß in Kindheit und Jugend verläuft. Es ist daher sinnvoll, von einem *einheitlichen* Prozeß zu sprechen und nicht zwischen einem „Aufbau" und einem „Abbau" strikt zu trennen. Der Alterungsprozeß ist nicht ein chaotischer Verfall, sondern ist, wie der Entwicklungsprozeß während Kindheit und Jugend, durch den genetischen Apparat mitbestimmt. Wie bereits vorher ausgeführt, wird der Entwicklungsprozeß während der Kindheits- und Jugendjahre nicht nur durch „biologische Reifung" bestimmt, sondern auch durch Lernprozesse. Es gibt kein vernünftiges Argument dafür, irgendeinen Punkt im menschlichen Leben anzunehmen, ab welchen Lernprozesse für die weitere Entwicklung eine geringere Bedeutung hätten als zuvor. Das Lernen ist das ganze Leben hindurch ein Entwicklungsprinzip.

---

[7] Überblicksmäßige Darstellung solcher Untersuchungen bei : R. OLECHOWSKI, *Das alternde Gedächtnis*, Bern, Stuttgart, Wien 1969, S. 12 ff und S. 111 ff

[8] H. HYDEN & B. LINDSTROM 1950, zit. n. W. BONDAREFF, 'Morphology of the aging nervous system', in : J.E. BIRREN (Hrsg.), *Handbook of aging and the individual*, Chicago 1961
und : H. ROHRACHER, *Die Vorgänge im Gehirn und das geistige Leben*, Leipzig 1939 ; 4. Aufl. : *Die Arbeitsweise des Gehirns und die psychischen Vorgänge*, München 1967

ZU THESE 2: DER MENSCH HAT DIE MÖGLICHKEIT ZUR REFLEXION. (IN DER REFLEXION LIEGT SEINE FREIHEIT.) DAS REFLEXIVE DENKEN IST DAS INSTRUMENT DER „BEWUSZTEN SELBSTGESTALTUNG".

Geht man von einer mechanistisch-materialistischen Interpretation des Menschen aus, so kann man der These 2 nicht zustimmen. Eine mechanistisch-materialistische Interpretation des Menschen muß — um überhaupt einen Ansatzpunkt zu gewinnen — das klarbewußte Erleben der Freiheit als Täuschung deklarieren — ein absurdes Unterfangen, vergleichbar etwa dem pseudophilosophischen Standpunkt des Solipsismus — und weiter muß eine mechanistisch-materialistische Interpretation das gesamte bewußte Erleben als völlig nutzloses „Epiphänomen" erklären. Ausgehend von der Tatsache der Gebundenheit alles Psychischen an die Funktionstüchtigkeit des Gehirns, ist es logisch nicht inkonsequent (allerdings auch nicht logisch zwingend), noch weiterzugehen und zu formulieren: Das Psychische ist die letzte Wirkung von organischen Prozessen; das Psychische hat keinerlei weitere Wirkung, weder auf organische noch auf weitere psychische Prozesse. Auf den Denkakt übertragen, bedeutet eine solche Auffassung folgendes: Nicht das Verstehen der beiden Vordersätze eines logischen Schlusses führt dazu, daß der Schlußsatz gezogen wird, sondern die dem Verstehen der beiden Vordersätze zugrundeliegenden (hirn-) organischen Prozesse rufen jenen (hirn-) organischen Prozeß hervor, der dem Verstehen des Schlußsatzes zugrundeliegt. Beim Ziehen eines logischen Schlusses muß man, laut dieser Theorie, nicht anderes tun als zu warten, was der Automat „Gehirn" produziert.[9] Die Aktivität des Ich, die man beim Denken so deutlich spürt, trägt nichts zum Fortschreiten des Denkaktes bei. Alles Psychische wird von einer solchen Theorie aus zum nutzlosen Beiwerk, zum „Epiphänomen" degradiert, das ohne jede weitere Wirkung ist, Eine solche Denkweise führt — und zwar nicht nur hinsichtlich der Frage der Willensfreiheit! — zu einem strengen Determinismus.

Ein solches deterministisches, mechanistisches Menschenbild steht nicht nur in krassem Widerspruch zum aktuellen psychischen Erleben, sondern es versperrt auch den Weg zu einem Verständnis für den Sinn des gesamten psychischen Bereiches: Das psychische Erleben erscheint in irgendeiner Form organisiert. Die Einteilung des psychischen Geschehens in „psychische Funktionen" (Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken) und in „psychische Kräfte" (die Triebe, die Gefühle und das Wollen), wie sie zum Beispiel H. ROHRACHER vornimmt,[10] hat den Vorzug, daß sie die psychischen Erlebnisarten nicht nur einteilt, sondern sie zugleich auch in Beziehung zueinander setzt: die psychischen Funktionen haben dienenden Charakter, während die eigentlichen Impulse zum Handeln von den psychischen Kräften, also von den Trieben, den Gefühlen oder vom Willen kommen. Eine solche Ordnung und Organisation innerhalb des Psychischen ist sinnvoll und notwendig; notwendig für die Erhaltung des Lebens. Nach einer mechanistischen Gehirntheorie wäre aber jede

---

[9] H. ROHRACHER, a.a.O.; S. 119

[10] H. ROHRACHER, *Einfurung in die Psychologie*, 10. Aufl., Wien, München, Berlin 1971

Organisation des Psychischen unverständlich, denn das Psychische hätte ja, als Epiphänomen, in keiner Weise die Möglichkeit, auf den weiteren Verlauf der psychischen Prozesse irgendeinen Einfluß zu nehmen; eine Organisation in psychische Funktionen und in psychische Kräfte wäre daher völlig überflüssig.

Ein mechanistisch-materialistisches Mensenbild gerät also in eine Reihe von inneren Widersprüchen.

Der Mensch ist nicht instinktgebunden; er ist ein auf Lernen hin angelegtes Wesen, und er hat die Möglichkeit zu denken. Er hat gegenüber dem Tier eine qualitativ andere Möglichkeit zu denken: er kann abstrakt denken, und er kann außerdem auch reflexiv denken, d.h. er hat die Möglichkeit, das Denken sich selbst bewußt zu machen. Der Beweis für die Möglichkeit zum reflexiven Denken ist leicht zu erbringen: Der Mensch hat — im Gegensatz zum Tier — normatives Bewußtsein und er ist auch symboltüchtig — eine prinzipielle Voraussetzung für Sprachtüchtigkeit! Sowohl das Bewußtsein einer Norm als auch die Symboltüchtigkeit haben aber die Fähigkeit zu reflexivem Denken zur Voraussetzung.

Durch das reflexive Denken hat der Mensch ein Instrument der „bewußten Selbstgestaltung". Das reflexive Denken gestattet es dem Menschen, seine Möglichkeiten mit Bedacht ins Sein überzuführen. „Allein der Mensch hat die Kraft der Selbstverwirklichung, die Kraft, ein sich selbst bestimmendes Subjekt in allen Prozessen des Werdens zu sein; denn er allein hat ein Verständnis der inneren Möglichkeiten und eine Kenntnis von Begriffen. Das ganze Leben des Menschen besteht in dem Prozeß der Verwirklichung seiner Möglichkeiten, in der Gestaltung seines Lebens nach Begriffen der Vernunft. Die wichtigste Kategorie ist Freiheit. Vernunft setzt Freiheit voraus, die Kraft, die Wirklichkeit nach Maßgabe der Möglichkeiten zu gestalten."[11]

ZU THESE 3: DAS REFLEXIVE DENKEN WIRD DURCH LERNPROZESSE POSITIV BEEINFLUSZT, UND INSOFERN ALS DIESES EIN INSTRUMENT DER BEWUSZTEN SELBSTGESTALTUNG IST, IST DAS LERNEN NICHT NUR EIN ENTWICKLUNGSPRINZIP, SONDERN AUCH EIN PRINZIP DER SELBSTVERWIRKLICHUNG

Bei der Beweisführung für These 1 wurde gezeigt, daß Entwicklung nicht allein durch biologische Reifungsvorgänge vorangetrieben und gesteuert wird, sondern auch durch Lernprozesse. Ferner wurde anhand empirischer Forschungsergebnisse dargelegt, daß der Entwicklungsprozeß, nach Maßgabe des Stattfindens von Lernprozessen, nie zu einem Abschluß gelangt. Es ist evident, daß reflexives Denken durch den Entwicklungsprozeß, den der Mensch durchmacht (somit also durch Lernprozesse), sukzessiv erworben wird. (Für diese Einsicht werden noch empirische Belege angeführt werden.) Das reflexive Denken ist aber — wie die Ausführungen zu These 2 gezeigt haben — ein Instrument der bewußten Selbstgestaltung. Die logische Konsequenz, die sich daraus ergibt: Wenn reflexives Denken ein Instrument der bewußten Selbstgestaltung ist, reflexives Denken aber im Laufe des Entwicklungsprozesses (und somit durch Lernprozesse) sukzessiv erworben wird, dann ist das Lernen nicht nur als Entwicklungsprinzip zu betrachten, sondern auch als ein Prinzip der Selbstverwirklichung.

---

[11] H. MARCUSE, *Vernunft und Revolution*, Soziologische Texte, Hrsg.: H. MAUS u. F. FÜRSTENBERG, Bd. 13, 2. Aufl., Neuwied am Rhein 1969, S. 20

Das Modell eines mechanistisch determinierten Handelns des Menschen schließt den Gebrauch der Vernunft vom Begriff her aus. Die prinzipielle Möglichkeit des Wirksamwerdens der Vernunft setzt Freiheit voraus. Lehnt man eine mechanistisch-deterministische Interpretation grundsätzlich ab, so bedeutet das aber andererseits noch nicht, daß Freiheit im Einzelfall jeweils schon vorgegeben ist. Wenn, wie vorhin ausgeführt, Vernunft Freiheit prinzipiell voraussetzt, so bedeutet dies nur, daß der Mensch als vernünftig handelndes Wesen die prinzipielle Möglichkeit hat, Freiheit schrittweise zu erwerben. Die Freiheit ist eine „Frucht individueller und gesellschaftlicher Anstrengungen".[12] Diese Anstrengungen laufen alle letztlich darauf hinaus, Lernprozesse zu initiieren, die den Menschen dazu befähigen, ein solches Reflexivitätsniveau zu erreichen, daß er nach Möglichkeit tatsächlich aktiver Gestalter der Situation wird.

Die Behauptung, daß reflexives Denken durch Lernprozesse positiv beeinflußt bzw. durch Lernprozesse erst ermöglicht wird, kann durch folgende Forschungsergebnisse gestützt werden:

1. R. M. Gagné hat aufgrund empirischer Untersuchungen dargelegt, daß es einen hierarchischen Aufbau der Lernprozesse gibt. Seine acht Typen des Lernens reichen vom einfachen „Signal-Lernen" (im Sinne der „klassischen Konditionierung") bis zum „Problemlössen".[13] Gagnés Lerntypen sind insofern als Entwicklungsstufen des Lernens aufzufassen, als er „zu beweisen versucht, daß das Lernen nach dem jeweils höheren Lernprinzip das erfolgreiche Durchlaufen der früheren Lernstufen zur Voraussetzung hat". Da das reflexive Denken mit Sicherheit im Sinne Gagnés mit dem Lerntyp „Problemlössen" zu identifizieren ist, hat somit reflexives Denken das Durchlaufen anderer Lerntypen zur Voraussetzung. Anders formuliert: Das Durchlaufen bestimmter Lernprozesse fördert bzw. ermöglich das reflexive Denken.
2. Beim reflexiven Denken spielt das Herstellen von Ähnlichkeiten und Analogien mit anderen, früheren Situationen eine große Rolle. Wie viele Untersuchungen zeigen,[14] wird ein Übertragen von Gelerntem („transfer of training" in vielen Fällen erst dadurch möglich, daß „Transfer" explizit gelehrt wird. — Ein weiteres Beispiel dafür, daß reflexives Denken durch vorangegangene Lernprozesse gefördert wird.
3. Nicht jede Art des Lernens führt zu reflevivem Denken und (freier) Selbstbestimmung. Die Prinzipien des „conditioning learning" reichen,

---

[12] H. ROTH, *Pädagogische Anthropologie*, Vorwort zur 2. Aufl., Hannover 1968

[13] GAGNÉS 8 Lerntypen lauten: 1. Signallernen, 2. Reiz-Reaktions-Lernen, 3. Kettenbildung, 4. Sprachliche Assoziationen, 5. Das Lernen multipler Diskrimination, 6. Begriffslernen, 7. Regellernen, 8. Problemlösen.

R.M. GAGNÉ, *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*, Hannover 1969

[14] W. CORRELL, *Lernpsychologie*, 4. Aufl., Donauwörth 1965, S. 149 ff

nach H. ROTH, nicht aus, um Spontaneität, Kreativität, neues Verhalten zu erklären oder zu erzeugen. „Kleine Lernschritte, sofortige Belohnung, ein eingleisiger, irrtumslos schematischer Lösungsweg und ein unbestrittenes Ziel" — die Prinzipien des Programmierten Unterrichtes — führen nicht dazu, daß der Betreffende selbständig denken lernt und schon gar nicht dazu, daß er reflexiv denkt. — Der Umstand also, daß es auch ein Lernen gibt, durch das reflexives Denken nicht gefördert wird, macht deutlich, daß es, umgekehrt, Lernprozesse gibt, die zum kreativen, zum reflexiven Denken hinführen; nach H. ROTH sind diese Lernprozesse folgendermaßen charakterisiert: künftige Belohnungen als Motivation für Handlungen aufbauen, Alternativen erforschen und Probleme sehen lernen."[15]

4. Auch am Extremfall des Pathologischen wird deutlich, daß für die Möglichkeit der Selbstbestimmung das Durchlaufen von Lernprozessen im kognitiven und affektiven Bereich nötig ist. Durch psychische Störungen kann die Entscheidungsfreiheit eines bestimmten Menschen oft erheblich eingeschränkt sein. Jede therapeutische Schule sieht ein Ziel der Behandlung darin, „den Patienten zu einer relativ größeren Entscheidungsfreiheit zu führen, als seine Störung ursprünglich gestattete. Ein Patient mit einem großen pathologischen Zwang, einer Phobie oder einem Verfolgungswahn hat überhaupt keine Freiheit. Er ist von seiner Krankheit beherrscht. Nach der Therapie sollte er Freiheit von einer derartigen Beherrschung und auch Freiheit für ein Leben haben, das mehr mit seinem Selbst-Ideal übereinstimmt. Die gesunde Person, welche reiche Erfahrungen und reiche Anschauungen besitzt, ist fähig, ihre eigene Identität zu gestalten",[16] d.h. sie ist fähig zur Selbstverwirklichung.

Die Tatsache, daß der Mensch im Prinzip zu reflexivem Denken befähigt ist, daß er — im Prinzip — die Möglichkeit hat, durch Lern- (bzw. Denkprozesse) in ihm liegende (sittlich bzw. gesellschaftlich positiv bzw. negativ zu bewertende) Potenzen zu verwirklichen, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Mensch in diesem Bemühen in mehrfacher Weise eingeschränkt ist: Er ist in seinem Denken und in seinen Entscheidungen nicht unabhängig von seinen Erbanlagen und ebenso nicht von verschiedenen Umwelteinflüssen. Und er ist für sein Denken und seine Entscheidung in einem bestimmten Augenblick überdies nicht unabhängig von seinen bisherigen Entscheidungen: Er determiniert in einem gewissen Ausmaß durch jede Entscheidung zu einem gegebenen Zeitpunkt auch seine künftigen Entscheidungen.

Somit gewinnt der Mensch gegenüber den naturgesetzlich wirkenden Faktoren „Anlage" und „Umwelt" durch reflexive Denken eine relative Freiheit, die es ihm im Prinzip ermöglicht, sein Leben nach einer von ihm entwickelten Idee zu gestalten. Andererseits wird diese — durch reflexives Denken sukzessiv erworbene — Freiheit durch die von ihm gesetzten (auch willentlich und bewußt gesetzten) Akte im Sinne einer Selbstdetermination laufend wieder eingeschränkt, so daß es ihm zunehmend leichter oder schwerer fällt, willentlich und klarbewußt Akte zu setzen, die mit der von ihm entwickelten Idee des Lebens in Konkordanz stehen. — Und schließlich verbleibt durch reflexives Denken und permanente Selbstdetermination auch die „Idee des Lebens" nicht statisch. Auch sie ist in Entwicklung begriffen.

---

[15] H. ROTH, „Lernprozeß und Freiheit", *Die Deutsche Schule* 60, 1968, S. 799

[16] G.W. ALLPORT, *Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit*, Meisenheim am Glan 1970, S. 554

SUMMARY

Learning as a principle of self-realization.

Maturation and learning are twin principles of development. Adulthood is not only the result of 'natural maturation', also learning is a constitutional moment of development. This means that the process of human development — assumed that learning processes take place — never ends. The given possibilities of development have to be realized by learning efforts. (Motivation for the necessity of permanent education).

Chronological and functional age. The training of psychical functions is a prophylaxis against a reduction of performance caused by age (an exception: the testing of speed of performance). Evidence taken from the neuroamatomical field and from the social sciences.

Learning — a principle of self-realization. Man is not exclusively dependent on instincts; he is able to think and to reflect. (Explanation with mechanistical brain theory and with the mechanistical image of man). Freedom from compelling behavioural impulsions and freedom of reflexion are both parts of the natural destination of people. Reflexive thinking gives man an instrument for 'conscious self-development'. However, this freedom, in the sense of the possibility to reflexion, has to be acquired (first by means of learning efforts).

Prof Dr. Richard OLECHOWSKI wurde 1936 in Wien geboren. Er studierte an der Universität Wien Psychologie, Pädagogik und Germanistik. 1962 promovierte er zum Doktor der Philosophie (Hauptfach Psychologie). Zwischen 1966 und 1972 war er Assistent am Institut für Pädagogik der Universität Wien (bei Prof. Dr. U. Schöndorfer und nach dessen Emeritierung bei Prof. Dr. K. Wolf). 1970 habilitierte er sich für Pädagogik (mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie) an der Universität Wien. Er wurde 1972 zum ordentlichen Professor für Pädagogik an die Universität Salzburg berufen, und 1976 an die Universität Wien (Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Allgemeinen Didaktik und Unterrichtsforschung).

EDUCATION FOR CREATIVITY

by

Prof. Dr. G. D. Piryov
(University of Sofia, Bulgaria)

One of the most significiant aspects of the concept of self-realization of human personality is concerned with the problem of education for creativity. Creativity as a specific human activity is of great variety : accoring to the fields of life (science, arts, education, labour, etc.), or according to the means of performance (words, colors, sounds, forms), or according to the ages of men.

The main characteristics of creative personality include some degree of development and particular traits of perception, memory, thinking, emotions and a number of characterological features. The varieties of the individual creative persons depends not only on the quantitative and qualitative development of these components, but on the varieties of theire interrelations also.

For this reason the first requirement for effective education for creativity is related to the principle of *individualization* of education, demanding careful study of each student and utilizing all forms of individualezed teaching.

The second essential principle is related to the *conscious and active* participation of students in the educational process. This is one of the conditions for the developmental results of education.

Particularly important for the effective education for creativity is the principle of *problem teaching*. Its importance springs up from the psychological analysis of the creative thinking and the basic role or the efficient problem solving in this kind of thinking. It is underlined also by the results of the studies of psychology of creativity, particulary the scientific creativity, and the theory and practice of the problem teaching itself.

There are a few other requirements such as : overcoming of the narrow notion of creativity ; integrating the both tasks of teaching — furnishing with knowledge and developing cappacities ; bridging the gap between teaching and scientific investigations in various stages of schools ; formation in students bread interests in gathering information ; stimulating them to look for problem situations and to seek new and original solutions ;

utilizing all subjects of teaching and all forms of extracurricular activuties of students ; creating a public opinion in school and out of .. in favor of creative thinking and activities.

Some results of our experience is to be reported.

Prof. Dr. Gencho D. PIRYOV was born in Kazanlik, Bulgaria, on November 24th 1901. He graduated in Pedagogy at the University of Sofia (1925) and was a postgraduate student at Teachers College, Columbia University, New York (1926-1928), Master of Arts.

He was primary school teacher (1920), secondary school teacher (1928-1933), inspector in the Ministry of Education (1934-1938), assistant professor in Sofia University (1938), Associate professor (1944-1948), Professor and Head of the chair of Pedagogy (1948-1963), Head of the department of Psychology (1964). Since 1958 he is corresponding member of the Bulgarian Academy of Sciences.

He has published 18 books on educational and psychological problems, over 400 studies and articles in journals and yearbooks. He took part in many international congresses and conferences.

A PROPOS DES DIFFICULTÉS DE RÉUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS DE MILIEUX SOCIO-CULTURELS RÉPUTÉS DÉFAVORISÉS

par

Dr. C. Malandain et Dr. J. Testanière
(Université de Rouen, France)

1) Lorsque la psychologie aborde le problème des différences de réussite scolaire c'est d'ordinaire par le biais de variables individuelles de l'ordre du cognitif ou de la motivation. Les différences de réussite selon les classes sociales ne sont pas ignorées, mais elles sont expliquées le plus souvent par une répartition inégale des qualités psychologiques propices à la réussite scolaire.

Les travaux sur le QI illustrent bien cette démarche. Une double relation a été établie par de multiples données empiriques : entre le QI et la réussite scolaire d'une part, entre le QI des enfants et le niveau socio-économique de leurs parents d'autre part. La première liaison est recherchée dans la construction du test dit d'intelligence dont elle constitue le critère essentiel de validation. La liaison statistique entre le QI et la réussite scolaire permet d'établir un pronostic sur les chances qu'un enfant a de réussir à l'école. Cette valeur pronostique du test est interprétée comme une preuve qu'il ne mesure pas des acquisitions, mais bien l'aptitude à apprendre de l'individu et en particulier ses possibilités à faire de nouvelles acquisitions d'ordre intellectuel. Cette aptitude à apprendre — encore appelée intelligence — inégalement répartie chez les élèves, expliquerait leurs différences de réussite scolaire. Simple instrument de prévision, le QI acquiert la valeur de facteur explicatif.

Dans cette optique, comment expliquer la liaison entre le QI et le niveau socio-économique ? Faut-il admettre que l'intelligence est inégalement répartie selon les milieux sociaux ? Avant d'admettre cette hypothèse — dont on voit trop les conséquences sociales — on a essayé d'expliquer les différences de résultats par un biais dans le choix des questions ou des épreuves proposées qui favoriserait certains groupes sociaux. On a fait de nombreux essais de construction de tests indépendants de la culture (culture free) ou tout au moins culturellement équitables (culture fair). Leur échec fait que la psychologie différentielle tient généralement pour l'inégale répartition des aptitudes intellectuelles dans les différentes classes sociales.

L'existence de ces inégalités tenue pour acquise, il faut en expliquer l'origine. Sans rejeter complètement la possibilité d'une inégalité du patrimoine génétique, les travaux les plus récents ont été orientés vers la recherche des conditions de milieu favorables au développement des structures intellectuelles en particulier pendant la première enfance. La majorité des travaux fait apparaitre que selon les milieux sociaux les conditions sont inégalement favorables au niveau des conditions matérielles, du langage ou des habitudes éducatives. Non seulement certaines capacités intellectuelles se trouvent plus ou moins stimulées selon l'organisation matérielle de la vie familiale, la qualité des modèles linguistiques ou le type de discipline, mais également sont favorisées certaines attitudes psychologiques propices à la recherche de bons résultats scolaires.

En bref, les conclusions de ces travaux sont en général que les enfants des classes défavorisées souffrent d'un handicap dû aux conditions moins favorables dans lesquelles s'est effectué leur développement. Ce handicap, inscrit dans la personnalité individuelle à un âge précoce ne peut plus être compensé totalement à l'âge scolaire. C'est pourquoi, bien que social, il se présente en fin de compte comme une invalidité personnelle que l'examen psychologique met en évidence par les mêmes techniques que pour les troubles individuels d'origine biologique. Au total, quel que soit l'équilibre entre l'inné et l'acquis, il faut noter que dans cette perspective c'est sur le constat de différences de performance entre individus comparés formellement qu'est fondée l'existence d'une psychologie universelle. L'achèvement d'une psychologie différentielle devient le préable à toute autre psychologie.

A la différence de cette psychologie, la sociologie de l'éducation refuse de poser comme principe de départ une inégale répartition des aptitudes, mais elle cherche à saisir les conditions sociales dont dépendent les inégalités de réussite selon les milieux sociaux. Ce n'est qu'après avoir épuisé toutes les autres hypothèses qu'on pourra attribuer à la nature l'échec scolaire des individus.

A chaque groupe social correspond une sous-culture liée aux conditions de classe. L'enfant acquiert dans son groupe d'appartenance des capacités et des valeurs qui forment système et qui sont adaptées à son milieu de vie. Malgré les rapports d'acculturation réciproque qui existent entre les groupes sociaux, l'éducation donnée par les familles aboutit à des modèles de réalisation hétérogènes. Les enfants des classes populaires ne sont pas comparables aux enfants des classes supérieures, ils sont *autres* ; ils ont acquis les capacités et les dispositions adaptées à leur condition et ajustées à leur destinée sociale probable. Comme par une intériorisation de leur destin leurs espérances (scolaires) sont à la mesure des probabilités objectives de réussite qui sont les leurs dans l'avenir. L'école enregistre bien les effets scolaires de ces différences et elle les ordonne selon ses normes ; elle en arrive ainsi à transmuer ces différences en inégalités de valeur des individus, et par là elle les sanctionne. En effet la culture de l'école (dans son contenu, dans le rapport à la culture qu'elle tient pour légitime, dans ses méthodes d'apprentissage et dans ses normes) n'est pas également proche les cul[illegible]es différents groupes sociaux : elle se donne pour le lieu de l'apprentissag[illegible]lturel, mais la manière dont elle enseigne les élèves, ce qu'elle exige d'eux pour réussir à tirer profit de cet enseignement (maniement de la langue, possession de catégories de pensée, techniques de pensée) tout cela fait que les enfants des différents groupes sociaux ne sont pas à même de tirer un égal profit de leur fréquentation scolaire. Même l'intérêt que présente l'école varie selon que les élèves possèdent ou non les valeurs proches des valeurs implicites du sytème scolaire : l'envie de réussir et d'apprendre tout ce que l'école propose d'apprendre en dépend. Ainsi en traitant les élèves de façon formellement égalitaire, l'école leur permet de connaitre des réussites différentes, elle leur accorde un temps de scolarisation inégal, elle les oriente dans des filières hiérarchisées dont la valeur scolaire et le rendement social sont inegaux et cela en fonction de leur milieu social d'origine. L'idéologie des dons permet de masquer la liaison entre le destin scolaire et l'appartenance sociale, de faire croire aux enseignants et aux élèves que la réussite dépend seulement de leurs qualités naturelles et que l'exellence est sans rapport avec l'avoir culturel et social.

Une telle analyse a pu conduire contradictoirement soit à suggérer de « brûler l'école », simple reproductrice des inégalités sociales, soit à proposer une pédagogie de compensation. A tout le moins on peut retenir la nécessité de mettre en question une école qui, dans ses méthodes, ne prend pas assez en compte toutes les possibilités d'apprentissage, et qui borne son enseignement à des contenus dont l'intérêt n'est pas immédiat pour tous. Sans nier les différences individuelles, peut-on prendre pour qualités les caractéristiques conformes aux normes scolaires actuelles de la réussite et les affecter d'une valeur absolue, positive ou négative ? L'éloignement culturel de l'école peut-il être tenu pour faiblesse... intellectuelle ? L'incompatibilité de certains enfants avec l'école doit-elle être comprise seulement en termes de défauts ? Ce serait postuler un espace psychologique commun à tous les écoliers quelle que soit leur origine sociale, la neutralité de l'école impliquant l'occultation des significations sociales des conduites de l'écolier.

Il apparait que les qualités propices à la réussite scolaire sont socialement surdéterminées. Leur valeur ne peut être tenue pour absolue qu'au prix d'une survalorisation des qualités propices à cette réussite. Dans une société divisée, l'école concourt, à sa manière, à la division sociale. Cela relève de l'ethnocentrisme scolaire que d'attribuer l'échec scolaire à de simples handicaps. Les normes actuelles apparaissent relatives, socialement privilégiantes. Elles induisent la psychologie scolaire à voir dans des modalités particulières de fonctionnement psychique, socialement déterminées, des fonctions psychologiques universellement distribuées. En fait, la réussite scolaire n'est pas simple réalisation de l'individu mais conduite globale, socialement significative. Le QI certes est un instrument valide et commode de pronostic de la réussite scolaire individuelle, mais les règles empiriques de sa construction limitent sa portée à l'appréciation de cette forme d'intelligence favorable au succès scolaire dans l'école actuelle : ce qu'il mesure est socialement préconstruit.

II) Parce que les groupes sociaux sont caractérisés par des distances inégales à la culture scolaire, on ne peut appeler réussite seulement l'obtention des titres les plus élevés du cursus, mais on doit tenir que réussissent ceux des enfants des classes populaires qui poursuivent, au rythme normal, des études plus difficiles et plus longues que ce n'est l'usage dans leur milieu social d'appartenance. La réussite scolaire exige que l'enfant possède les capacités requises, et qu'il soit doté des dispositions nécessaires pour reconnaître la culture scolaire et pour chercher à l'acquérir. Pour les enfants appartenant aux classes supérieures (notamment aux fractions cultivées de ces classes), l'école va de soi et le temps de la fréquentation scolaire se confond avec celui de la maturation personelle. Pour les enfants des classes populaires, la réussite scolaire dépend grandement des possibilités qu'ils ont de s'acculturer à l'école, d'accepter un nouveau mode de vie : le temps scolaire est en quelque sorte le temps de la conversion aux valeurs de l'école.

Pendant la durée des études, l'activité scolaire réussie implique le renoncement à d'autres formes d'activité. L'école est d'abord privation, et il ne va pas de soi que ce qu'elle offre en compensation soit pour tous les groupes sociaux jamais équivalent ou supérieur à ce qu'elle fait perdre, qui n'a pas la même valeur objective et subjective. En ce sens tiendraient le plus à l'école certains enfants qui n'ont rien à perdre chez eux, et ils lui seraient encore plus attachés que ceux qui en sont assez proches pour avoir le sentiment qu'ils y trouvent un enrichissement : nous ne voulons pas dire qu'il s'agirait chez ces sujets d'un calcul des pertes et des profits, mais d'un élan affectif qui peut pousser certains enfants à rechercher ou à trouver ailleurs ce qu'ils ne ressentent plus chez eux, sans que le psychologue puisse toujours mettre en évidence une carence objective.

Même obligatoire, l'école est choix pour l'enfant dans la mesure où il peut y réussir ou y échouer. Choisir (essayer) de réussir implique d'abord une séparation du milieu familial. Le caractère physique de la séparation, qui n'est pas négligeable, n'est que l'aspect superficiel de la séparation psychologique que la scolarisation entraîne, renforcée par la coupure du milieu d'appartenance lorsqu'il s'agit d'enfants des classes populaires. A des degrés divers, selon les domaines d'activité, leur réussite est concomitante d'une rupture nécessaire avec le milieu familial et avec le groupe des pairs. Ils font l'expérience d'une certaine solitude dans leur famille même : travailler à l'école ou pour l'école, c'est s'isoler du reste de la famille. Cet isolement est plus ou moins possible, respecté ou toléré par la famille, qui est tentée de le confondre avec le repli sur soi et l'évitement des autres. Cet isolement (c'est-à-dire la nécessité de développer un espace intérieur) propice à la réussite apparaît à la famille comme le danger que l'enfant ne ressemble pas à ses parents : l'école est le lieu de l'apprentissage de savoirs que la famille ne peut donner, mais c'est aussi celui de l'inculcation morale. Pour d'autres groupes sociaux, le temps de l'école peut être celui d'un détournement sans danger de leurs enfants vers le savoir nécessaire pour acquérir une situation, car il est aussi celui de l'intériorisation, longue et par là profonde, des valeurs qui rendront les enfants conformes à l'image que s'en font les parents. Leur acceptation de ce détour éducatif par l'école est liée à leur propre passé scolaire. Par contre, les enfants des classes populaires, dont la vie est partagée entre le monde de l'école et celui de la famille, qui ont peu de choses en commun et dont bien des valeurs sont opposées, posent problème à la famille lorsqu'ils s'engagent dans la voie de la réussite scolaire.

Ces parents peuvent bien éprouver de la fierté lorsque l'enfant réussit à l'école, ils ne manquent pas de s'interroger sur cette réussite et sur les suites à lui donner. Ils n'ont pas une expérience scolaire suffisante pour avoir la maitrise des orientations scolaires et des débouchés qui en dépendent, et ils ne peuvent élaborer un projet scolaire à long terme. Ils font dépendre la poursuite des études de leurs enfants des résultats qu'ils obtiennent chaque année, et ils confient leur avenir scolaire aux seuls verdicts des enseignants. Dans ces conditions, déchiffrant le bulletin des notes comme un bulletin de salaire, ils sont enclins à faire de chaque note portée sur le travail de l'enfant et de chaque appréciation de son comportement, des indices de sa réussite à venir, et à y rechercher la confirmation de ses dons antérieurs autant pour prendre des assurances contre l'échec possible dont l'avenir est gros que pour discerner le moment où la poursuite des études plus avant deviendrait présomption de leur part. Des résultats de la compétition scolaire dépend la tolérance, l'approbation ou le soutien des parents à l'égard de la réussite de l'enfant. Le désir qu'a l'enfant de bien faire à l'école est redoublé par sa crainte de donner la preuve qu'il s'est engagé de façon téméraire dans une voie réservée à d'autres que lui. De là un sentiment d'insécurité, un manque d'assurance et de confiance en soi qui accompagnent la réussite des enfants des classes populaires.

Le désir de bien faire peut conduire à des cas de réussite scolaire réelle parmi les enfants des classes populaires, mais le plus souvent ces enfants ne parviennent pas à s'intégrer véritablement à l'école. C'est d'abord que l'école ne correspond que partiellement à leurs goûts et à leurs attentes. Le contenu de l'enseignement (matières nettement distinguées qui donnent la quasi-conscience du caractère parcellaire des savoirs transmis, le sentiment de l'inutilité de beaucoup de ces savoirs ou l'incompréhension de leur utilité) les méthodes d'apprentissage (individualisme, esprit de compétition, primat du dire et du savoir redire sur le faire et le savoir refaire, de l'abstrait et du gratuit sur le concret et l'utile, notamment) tout cela fait que l'école leur apprait comme le lieu d'apprentissages artificiels, peut-être socialement rentables, mais en quelque sorte tout le contraire de ce milieu de vie auquel ils ont dû renoncer.

Le bon vouloir scolaire les oblige à se soumettre, bon gré mal gré, aux normes de l'école, à réduire leurs intérêts à ce qu'elle propose, à faire preuve de cet égoisme qui permet de défendre sa chance. Cette soumission forcée aux normes de l'école est plus une soumission à la lettre qu'à l'esprit des règles scolaires. En témoignent leurs difficultés à échapper aux sanctions de l'école. Aux yeux des professeurs ils apparaissent besogneux, même lorsqu'ils excellent scolairement. Leurs condisciples peuvent leur reprocher leur acharnement dans la compétition scolaire, leur manque de solidarité dans les épreuves collectives traditionnelles où ils affrontent les adultes. Pour l'observateur, leur utilitarisme, leur prudence intéressée dans la conduite de leurs efforts, l'esprit de sérieux et le ritualisme dont ils font preuve suggèrent qu'ils n'ont pas adopté véritablement les valeurs du système pédagogique. Certains des enfants des classes populaires peuvent bien réussir dans le jeu scolaire, cette réussite ne signifie pas nécessairement qu'ils ont intériorisé ces valeurs et fait leurs les normes scolaires, même lorsqu'ils cherchent à s'y soumettre à tout prix : apprendre toutes les matières enseignées en leur accordant la même importance, réussir à passer de classe sans exceller dans les matiéres nobles, être incapables de ces conduites de dérision du système pédagogique par lesquelles les élèves d'origine bourgeoise savent prendre leurs distances à l'égard des normes qui les consacrent, et qui sont la preuve qu'ils savent s'en jouer dans cette sorte d'hommage collectif à rebours que constituer le chahut traditionnel, tout cela montre que leur application à réussir ne suffit pas à abolir la distance qui les sépare initialement de l'école.

L'énumération des obstacles à surmonter, la description du vécu de la réussite, suggèrent ce qu'il en coûte affectivement aux enfants des classes populaires pour réussir à l'école. Ces enfants, surtout lorsqu'ils attendent tout de l'école, courent le risque que l'école ne leur donne d'eux-mêmes que l'image de leurs manques et des lacunes qu'il leur faut combler. De là le prix qu'ils attachent aux règles du jeu scolaire et à leur respect, à la définition précise des exigences et à la mesure exacte des résultats, qui permettent de se situer dans une hiérarchie. Cette attitude traduit indissociablement un certain sens des justes rapports entre les hommes et comme le pressentiment qu'il leur faudra toujours se mesurer aux autres pour compter. La fréquentation prolongée de ce monde ordonné, où tout est minutieusement réglé, que constitue l'école, les marque et elle peut contribuer à leur faire acquérir, lorsque leur réussite est exceptionnelle, une manière de se comporter dans la vie comme il convenait à l'école. L'égalité formelle devant la règle, le respect de l'autorité intellectuelle, la hiérarchisation des êtres selon une échelle unique du mérite, peuvent les conduire à adopter dans la vie des modèles de comportement inadaptés ou trop rigides, qui les rendent incapables de retrouver un accord spontané avec le monde et leur font croire que le bonheur dépend de l'accession à des réussites de plus en plus élevées.

III) La Sociologie explique la corrélation positive entre le réussite et l'appartenance sociale par la mise en évidence de facteurs socio-culturels qui avantagent ou défavorisent scolairement les enfants selon leur appartenance sociale. En bonne méthode la réussite scolaire ne peut être comprise que dans sa relation à l'échec scolaire : c'est l'inégale possession de caractéristiques socio-culturelles qui explique les inégalités de réussite. L'échec ne peut être que manque, privation ou dépossession. L'échec reste sans doute possible lorsque ne manquent pas les conditions favorables à la réussite (l'héritage culturel implique la possibilité de sa dilapidation), mais il reste à expliquer des cas de réussite apparement paradoxaux : certains réussissent bien, qui apparement sont démunis des atouts culturels et sociaux statistiquement propices à la réussite scolaire. L'existence de ces exceptions statistiques ne peut infirmer les explications générales de la réussite, et il s'agit de déceler, derrière l'apparence d'exception, la présence des facteurs de la réussite. L'importance accordée à la dimension culturelle de la catégorie socio-professionnelle permet de dévoiler le caractère atypique des familles dont les enfants réussissent malgré tout : l'exception apparente devient confirmation de la théorie, explicative générale qu'elle contribue à enrichir pour aller au bout de l'explication. Par exemple la réussite de tel fils d'ouvrier est référée à la présence dans la famille élargie de caractéristiques (atouts) semblables à ceux des pères dont les fils réussissent. L'exception confirme, au bout du compte, la validité de l'explication des régularités statistiques. On peut affirmer les indicateurs favorables à la réussite (diplômes modèles, système de valeurs, facteurs écologiques, etc.), à coup sûr l'adéquation entre le culturel et la réussite reste significative, c'est-à-dire plausible si facteurs culturels et réussite varient de façon concomitante.

A-t-on pour autant épuisé l'explication de la réussite ? Lorsque la sociologie fait apparaître la logique propre à l'école, et ce qu'elle exige de son public pour qu'il réussisse, le détour scientifique prend acte de l'opacité du social aux consciences individuelles et a pour fonction la démystification des agents sociaux. Lorsque la sociologie décrit (explique) comment la culture familiale (relations entre parents et enfants par exemple) est liée aux conditions de classe, elle cherche à mettre en évidence un inconscient culturel, et à le rapporter à son sol originel social. Sans nous interroger ici sur le degré de compatibilité entre les problématiques, ne peut-on voir un prolongement de cette démarche (dans son ambition tout au moins) dans une approche psychologique, qui ne se limite plus aux dimensions saisies par la sociologie et qui fasse apparaître l'efficace spécifique d'un inconscient personnel, qui fonde des formes spécifiques du désir dans son expression scolaire ?

S'agissant de comprendre ces cas de réussite exceptionnelle qui existent bien parmi les enfants des classes populaires, parler de motivation à apprendre, de goûts ou d'intérêts ne suffit pas. Il faut expliquer pourquoi la curioisité se porte, paradoxalement, sur le contenu de la scolarité. Invoquer les encouragements reçus à l'école, ce n'est saisir qu'un renforcement de cette curiosité et laisser en suspens ce qui fait que l'élève reçoit avec faveur ces encouragements. Pourquoi se laisse-t-il convaincre de l'intérêt du travail scolaire au point d'y prendre goût et le préférer à tout autre travail (à l'inverse de ses camarades) ?

Pour expliquer ce fait, il est certes nécessaire de faire appel à des notions comme celles de capacité ou disposition individuelles, mais à condition de les insérer dans une saisie globale de la personnalité et de sa dynamique affective, en particulier dans sa dimension inconsciente : capacités et dispositions s'enracinent en effet dans un vécu intra-familial intériorisé par l'enfant. L'école est pour l'enfant l'occasion de répéter, de transposer ou de rejouer, sur les enseignants ou les matières scolaires, tout un vécu affectif infantile lié aux parents ou aux proches. Ce vécu infantile ne préoccupe en général les psychologues que lorsqu'il conduit à l'échec et n'est souvent appréhendé qu'en termes de relations interpersonnelles universelles. Nous faisons l'hypothèse plus générale que les conditions psychologiques favorables à la scolarité ne sont pas identiques quel que soit le milieu social, et qu'à la limite, elles peuvent être opposées.

Les conditions favorables à la réussite scolaire ne sont pas identiques dans tous les groupes sociaux car sa signification inconsciente varie.

Ainsi, dans les classes culturellement favorisées, l'école peut être le support des identifications réciproques entre parents et enfants. Les premiers peuvent rejouer leur propre scolarité (en allant « plus loin » éventuellement) ; les seconds, par l'école, peuvent diminuer la distance qui les sépare des parents. On pourrait dire, en schématisant, que la situation est inverse dans les classe défavoriées : une scolarité réussie contribue à éloigner parents et enfants, à marquer les différences de génération et à fixer la nature de leurs rapports. Au lieu de permettre la connivence entre parents et enfants, l'école risque d'abolir les parents et de se substituer à eux. Ici les règles scolaires peuvent se confondre et redoubler les règles du jeu familial, là, ces même règles peuvent l'interdire.

Cette substitution de l'école aux parents n'est pas seulement vraie au niveau de la prise en charge du développement culturel de l'enfant et de l'évolution de ses valeurs sociales, elle peut atteindre la sensibilité profonde de l'élève en remodelant l'idéal du moi. L'instituteur, le professeur et plus tard l'institution scolaire peuvent se voir investis de la même valeur de sanction qui était antérieurement le privilège de l'image paternelle. Certes cette substitution est sans doute vraie pour tout enfant qui fréquente l'école. Cependant, on peut supposer que lorsque le père est lui-même « savant » (du moins vécu comme tel), cette substitution est dépassement, alors qu'elle est rupture et négation lorsque le père ne peut partager l'école avec l'enfant.

Cette rupture est vécue consciemment à partir de 12-13 ans (c'est du moins ce qui est apparu dans les entretiens que nous avons effectués pour cette étude). Elle est vécue par le sujet comme conséquence de sa scolarité qui en élevant son niveau de culture peut le conduire jusqu'au mépris conscient et explicite des parents. On peut se demander si, inconsciemment, ce détachement des parents — et en particulier la dévalorisation du père par le garçon — ne pré-existait pas à la réussite et n'en a pas constitué une des conditions favorisantes. Dans ce cas une relation au père négative — du point de vue de ce qui est d'ordinaire jugé souhaitable pour l'épanouissement de l'enfant — pourrait constituer une condition favorisante pour la réussite scolaire des enfants des classes défavorisées. Sans doute, un aiguillon « névrotique » peut être trouvé derrière toute réussite ; il nous paraît particuliérement indispensable pour stimuler la réussite scolaire de l'enfant lorsque la distance culturelle de sa famille à l'école est maximale.

Pour illustrer cet aspect de l'analyse, soit le cas suivant :

Michel a 24 ans, est étudiant en Lettres en 3e année, et il réussit convenablement. Son père est ajusteur, sa mère sans profession. Michel est le 4e enfant. Les trois premiers ont fait des études. C'est la sœur aînée qui, selon lui, a eu le plus de difficultés psychologiques, car elle était la première à pénétrer dans ce milieu étranger que constitue l'école. C'est elle qui l'a aidé le plus dans ses premières difficultés scolaires et encouragé. Ce rôle joué par la sœur, la mère en serait un peu « jalouse » selon l'expression de Michel. De même il décrit en termes de jalousie la réaction des parents à la réussite des enfants. Les enfants évitaient de parler à la maison de ce qu'ils faisaient au lycée. C'était un sujet « tabou ».

Pendant tout le primaire et jusqu'à la 4e, Michel n'est pas un élève particulièrement motivé. Il travaille plus par « peur » que par plaisir. Il cite les menaces de son père consistant à évoquer l'éventualité de devoir aller travailler en usine pour l'enfant s'il échoue. Or, rappelons-le, le père lui-même travaille en usine : c'est comme si il disait aux enfants : n'échouez pas pour ne pas me ressembler. (On peut se demander ce qui est significatif ici : l'auto-dévaluation du père ou le fait que l'enfant ait retenu et cite comme importante cette attitude.)

A partir de la 4e, la situation s'inverse. Une femme professeur de lettres s'intéresse à lui. « Elle m'écoutait » dit-il et plus tard : « je l'ai gardée jusqu'en 1ère ». On peut se demander si ce n'est pas pour garder cette image que Michel choisit des études de lettres. Interrogé sur son expérience à l'université il répond : « C'est un peu comme au lycée, il y a les professeurs, les élèves et les cours ». Ces cours auxquels il participe avec autant de plaisir, n'est-ce pas une façon de séduire ? Michel admet volontiers que le terme d'amoureux pour désigner ses sentiments est plus qu'une métaphore. Si le sentiment pour le professeur est conscient, en revanche, Michel n'est naturellement pas du tout conscient du fait que ce sentiment pourrait être transfert, répétition d'un vécu avec la mère, et qu'il pourrait ne pas être exempt de toute signification incestueuse. Ce caractère incestueux à l'école expliquerait la culpabilité qu'il ressent dans sa réussite. Pourquoi n'ose-t-il pas parler à la maison de ce qu'il apprend au lycée ? Pour ne pas humilier mon père, répond-il. Mais pourquoi l'enfant vit-il ainsi sa réussite comme humiliation de son père ? Michel reconnait lui-même que son père ne fait qu'encourager ses enfants à poursuivre leurs études. Il craint que son père n'en soit fâché, mais rien d'objectif, semble-t-il, motive cette crainte. D'ailleurs Michel avoue : « j'ai été surpris, à la suite d'une conversation que mon père a eue récemment avec l'un de mes amis qu'il lui ait déclaré avoir toujours été fier de la réussite de son enfant. Il est probable que la crainte et la culpabilité de Michel trouvait en partie son fondement dans le caractère *interdit* de son vécu scolaire : le plaisir qu'il éprouve à l'école est volé au père ; d'ailleurs il ne cesse de le dévaloriser. Selon lui, son père n'avait pas de métier intéressant, pas de culture ; il était inexistant. C'est quand même lui qui gagnait l'argent pour vous nourrir ? » A cette question, Michel répond qu'on ne parlait jamais de ce problème dans sa famille. « On vivait comme s'il n'y avait pas de problème d'argent » (comme s'il venait tout seul et pas par le père). Comme pour confirmer cette interprétation, Michel ajoute : « d'ailleurs on était logé par l'usine de mon père et il n'y avait pas de note de gaz et d'électricité à payer ». Comment mieux dire que le père ne servait à rien ?

On ne saurait naturellement généraliser à tous les enfants les indications tirées de cet entretien. Il illustre néanmoins une problématique qui peut être particulière aux enfants des classes défavorisées. La scolarité de ces enfants est liée à une contre-identification. Le père sert de repoussoir positif pourrait-on dire. Dans leur réussite scolaire ils peuvent trouver la satisfaction non de dépasser le père dans ce qu'il a, mais de l'éliminer. Au lieu de s'identifier au père parce qu'il possède ce qui manque à l'enfant, celui-ci s'identifie à ce qui manque au père. Autrement dit l'identification est négative. Dans cette optique, on peut supposer — sans vouloir généraliser — que la réussite scolaire peut dans certains cas permettre à l'enfant d'échapper en partie au conflit, à l'affrontement avec le père, en portant la compétition sur un lieu où le père est exclu : le temps de la réussite de l'enfant commence par la forclusion du père.

Les motivations psychologiques personnelles de Michel ne sauraient expliquer à elles seules sa réussite. Celle-ci a été encouragée par des facteurs extérieurs : les ainés ont fait des études avant lui ; ses parents ne se sont pas opposés à la poursuite de ses études, mais ils ont même exigé de lui des efforts scolaires. Son propre effort pour réussir a son origine dans le milieu familial.

Voici maintenant un cas où le milieu familial est hostile à la poursuite des études :

Henriette, âgée de 24 ans est étudiante en troisième cycle de sociologie. Elle est l'ainée ; ses parents sont des agriculteurs modestes. Personne dans la famille proche n'a fait d'étude.

Pendant le primaire, la scolarité d'Henriette est brillante. Cette première réussite conduit son instituteur à insister auprès des parents pour qu'elle entre dans un collège d'enseignement technique. Les parents se laissent convaincre, non sans inquiétude. La perspective d'un dèbouché professionnel au bout de trois ans les rassure. Après un C.A.P. de secrétariat, Henriette parvient encore à convaincre ses parents de poursuivre deux années d'étude pour obtenir un brevet d'enseignement commercial. Ses parents exigent qu'elle travaille ; elle obtient encore un an de sursis pour passer le brevet supérieur d'études commerciales. Elle est alors contrainte de prendre un emploi de bureau. Au bout de quelques mois, elle démisionne et reprend des études dans un institut universitaire de technologie. Deux ans après elle s'engage dans une licence de sociologie puis un doctorat de troisième cycle.

Ce qui frappe dans cet itinéraire scolaire atypique c'est la fermeté de la détermination d'Henriette, qui lui permet de s'opposer aux parents, de supporter les conséquences de cette opposition : isolement, difficultés pécunières et vexations familiales... D'où vient l'énergie d'une telle résolution ? De l'intérêt du contenu de l'enseignement ? De l'espoir d'une profession intéressante ? Aucune de ces raisons n'est convaincante dans son cas. De même, les rencontres de hasard, les encouragements qui lui furent alors apportés ont pu renforcer sa résolution mais n'en sont pas l'origine. Selon elle, cette origine doit être recherchée dans ses difficultués relationnelles avec ses camarades dès son jeune âge : elle aurait trouvé refuge et compensation dans le travail scolaire. Une obésité aurait renforcé ce retrait défensif, favorable au travail et à l'investissement scolaire. Un tel mécanisme a pu jouer mais secondairement. Il faut expliquer d'abord son obésité entretenue par une avidité orale qui n'a pas disparu. Les élements nous manquent encore pour fonder les origines de cette voracité. On peut supposer qu'elle n'est pas sans rapport avec sa conduite scolaire. Elle ne veut rien laisser perdre des possibilités d'enrichissement par le savoir.

Pourquoi cette voracité s'est-elle porté sur les études et les diplômes et non sur d'autres activités plus conformes aux enfants de son milieu ? Il apparaît que c'est moins le contenu des études qui la motive que la valeur symbolique des diplômes. Selon elle, ses diplômes constituent une revanche de son milieu. Pourquoi veut-elle venger son milieu ? Personne de sa famille ne lui a délégué cette fonction. En fait c'est vraisemblablement la négation dont elle se sent l'objet qu'elle veut effacer par une consécration scolaire. Entendons par là que c'est moins la recherche positive d'un contenu de savoir qui stimule son activité que la nécessité intérieure de réparer un manque. Ce qu'elle demande au diplôme c'est une confirmation de son être, une reconnaissance personnelle, mais aussi confirmation de son être féminin dont elle cherche sans cesse quelle est l'image.

L'analyse permettrait de faire apparaître que c'est en fin de compte, à travers les diplômes universitaires une reconnaissance de la part de son père qu'elle cherche. « Je l'ai toujours méprisé, affirme-t-elle, « lui et son béret ». Pourquoi évoquer ce béret ? Parce qu'il est le symbole d'une certaine classe sociale paysanne dont elle cherche à se détacher ? »

Une autre interprétation est cependant possible : ce qu'elle reproche à son père et à son béret, c'est de ne pas être séduisant ni séducteur. Et derrière ce reproche apparaît le dépit amoureux de l'enfant qu'elle a été (renforcé par l'attitude de la mère). C'est pourquoi sa réussite pourrait être en partie vengeance contre le père, contre l'homme.

Des conditions plus favorables à ses études n'auraient peut-être pas facilité sa réussite. Son refus de ce qu'on lui donne, sa recherche de ce qu'on lui refuse, auraient pu produire des stratégies scolaires opposées dans une famille cultivée. Ainsi, selon la cohérence d'une telle problématique névrotique, l'école perd sa neutralité affective supposée et tire son sens des conduites de résolution d'un conflit extérieur à l'école.

Dans cette perspective, la réussite peut dépendre, toutes choses égales par ailleurs, aussi bien de facteurs qu'une analyse objective qualifierait de favorables, que de facteurs réputés défavorables.

Certains enfants des classes populaires, d'ordinaire décrits en termes de manque, possèdent une richesse dont l'efficacité scolaire ne semble pas avoir été exactement estimée : dans une certaine mesure, leur angoisse peut être facteur de réussite et cette réussite avoir valeur aussi bien de symtôme que de résolution du conflit.

Réussites et échecs ne doivent pas être appréciés du seul point de vue des normes scolaires. Une mauvaise scolarité n'a de valeur négative, un succès de valeur positive, que pour ceux qui adhèrent aux objectifs de l'école. Or tous les groupes sociaux n'ont pas les mêmes motifs d'adhésion : A la fois parce qu'objectivement l'école ne profite pas également à tous et parce que sa signification psychologique diffère. Tous les enfants n'ont pas les mêmes raisons de réussir à l'école quel que soit leur milieu social et quand ils réussissent de manière égale du point de vue strictement scolaire, les satisfactions résultantes ne sont pas comparables. C'est pourquoi il nous paraît que c'est simplifier à l'excès de présenter les différences de réussite scolaire selon les milieux sociaux seulement en termes de handicaps des enfants réputés défavorisés. Ce qui caractérise ces derniers c'est la nécessité pour eux d'un cheminement particulier pour accéder et avoir envie d'accéder aux valeurs scolaires. Ce cheminement n'est pas définissable en simples termes de connaissances ou de capacités manquantes qu'une simple pédagogie de compensation pourrait effacer. Il s'agit de toute une conversion intérieure que l'enfant doit effecteur pour

accéder à cette culture savante dispensée sous la forme scolaire que nous connaissons. Tant que l'école n'accordera pas l'importance nécessaire à de tels facteurs, il y a de fortes chances pour que la réussite scolaire de ces enfants demeure accidentelle.

SUMMARY

About the difficulties in school performances among children belonging to socio-cultural classes said to be disadvantaged.

Psychologists often interpret failure and school success in terms of qualities and defects of the pupil. The good pupil is not good because the school valorizes him, but because he presents objective personal qualities, revealed by a test, in case of need. The bad student does not owe his failure to a rejection by the school, but to the insufficiency of his intelligence or to a lack of motivation. School refusal and failure are considered as the symptoms of a disease that must be located in order to cure it : shortage of intelligence, instrumental troubles, impulsivity, affective inhibition,... The social environment of the child is certainly not ignored but it appears only as a factor liabe to favour or to handicap the development of the psychological and biological qualities of school success. Thes qualities are presumed to be desirable in socially neutral terms such as height and weight.

Such an approach presupposes that connection with culture is identical in alle groups, and that school culture has the same value for everybody. However the content of instruction, the learning methods do not have the same interest to all the social groups. The meaning itself of school success varies. Its social profit is different and it has not the same transaction value in the interactions of the child with his environment.

In the privileged classes success is appreciated and expected. It is considered as normal (in all meanings of the term) and does not need to be justified. On the contrary, failure gives rise to the question : is the child ill or simply lazy ? Such a questioning issues very naturally to a need of medical — psychological and pedagogical cares.

In the working classes without being exactly symmetric the situation is inverse : not the failure is suspicious but the success, especially when it is exceptional. This succes leads to the question of the professional and social consequences to be attached. For the parents, it could question the kind of relation between the generations. As much as a motive of pride it could be a source of deception or anxiety. Moreover, the child whose success is too much affirmed is not only strange but becomes potentially foreign. Anyhow, the long continued success is deviant in the working classes and from that point of view we should apprehend the personality of the successfull pupil.

In spite of all we know about social and cultural determinants of success, there are, however, working class pupils who continue brilliant studies for a long time.

Sociology studies those cases only in a limited way : using the good method, the statistical exception is described referring to the possibilities,

children of other classes have, and socio-cultural indications that make the families of those children atypical are being found. Yet, it is also important to perceive the role of subjective and personal factors which contribute to this success, which accompany it by giving it a particular psychological significance, or which sometimes may create it from scratch.

With this object, we intend to present, starting from some monographies, certain hypotheses from our research in progress.

Jacques TESTANIÈRE est né le 17 mai 1936 à Avignon. Professeur de lycée 1960-1967. Thèse de doctorat du 3e cycle de Sociologie de l'Education en 1967 à la Sorbonne (Directeurs : R. ARON et P. BOURDIEU). Attaché de recherches au CNRS 1967-1971. Chargé d'enseignement de Sciences de l'Education à l'Université de Rouen 1971-1977. Thèse de doctorat d'Etat de Sociologie de l'Education en cours sous direction du Professeur R. BOUDON (Sorbonne).

Claude MALANDAIN est né le 6 avril 1938 au Havre. Thèse de doctorat du 3e cycle de Psycho-pédagogie en 1964 à l'Université de Caen (Directeur de recherches : M. Le Professeur MIALARET). Chargé de recherches au CREDIT à l'ENS de Saint-Cloud de 1958 à 1964. Assistant de Psychologie clinique à l'Université de Rouen 1966. Maître-Assistant de Psychologie clinique à l'Université de Rouen 1968. Thèse de Doctorat d'Etat de Psychologie clinique en cours sous la direction du Professeur DORON (Sorbonne).

THE ROLE OF SOCIAL SCIENCES IN SELF-REALIZATION : " A CURRICULUM APPROACH "

by

Prof. Dr. F. Varis
(University of Ankara, Turkey)

I. THE THEME

The theme is relevant and applies to almost all specialized fields in education. The two focal points, namely, social sciences and self-realization will be treated with curriculum approach in this paper and some attempts to develope interrelated conceptual images will be made.

1. The General Argument

The scientific and technological developments charaterizing our era, has varying manifestations in countries of different stages of development. A contrast, however, is observed among those countries which, through their mass media, have manifested anxiety upon the consequences of technological innovations,[1 2 3] and those striving to get industrialized.

Almost all countries, whatever stage of development they are in at present, have to cope with the socio-cultural problems, produced by the developments in science and technology.

In the technologically developed countries, the social impacts of scientific and technological developments are emphasized : whereas, in the developing countries, in general, the social scientists need to emphasize social factors facilitating or hindering industrialization as well as the social end-results of this on-going process. This cause and effect relationship is being treated by many social scientists today.[4] Aside from these

---

[1] TOFFLER, Alvin, *Future Shock* (Random House, New York : 1970), p. 505.

[2] BRADBURY, Ray, *Fahrenheit Four Fifty One* (Ballentine, New York : 1953), p. 191.

[3] ORWELL, George, *Nineteen Eighty Four* (Harcourt Brace : New York : 1959), p. 137.

[4] Titles of the most recent studies in Turkey are given below :
  (i) ESERPEK, A., Kirsal Bölgelerde norm çatismalari, 'Norm Conflicts in Rural Areas ».
  (ii) KAGITÇIBASI, C., Nüfus Arastirmasi, 'Population Investigation'.

individual scientific attemps in Turkey, cross-disciplinary institutional attemps are needed to establish interrelationship among the State Development plans, industrialization and the findings of social science research. A healthy communication among these entities may facilitate the role of social sciences in identifying, analyzing and solving the problems created by the interaction of technology and the socio-cultural phenomena.

In an age of rapid socio-cultural change, serious action and studies are needed to keep the institutional and cultural structure of the society in line with the social change. The choice here is whether to provide for the *adjustment* of the *individual to random situations* and want him to feel secure, or *adjustment to situations* on which *he has insight and foresight.* It is through healthy diagnosis of social problems 'in urbanism, economy, politics, population, migration, axiology, social psychology etc.', that socio-cultural and humanistic causes and the consequences of industrialization can be problematized and investigated.

The necessity of the study of socio-cultural causes and effects of scientific and technical development has had universal importance for a long time. Today, the term 'science policy' is used in the global connotation, inclusive of basic social sciences and their applied fields.

Indeed, for a national development policy, directed toward R and D, as both the creator and the creation of development, social sciences would mean to be enlightened on social realities, social organizations, and most important of all, *the human factor.* Many of the economically feasible projects may not sufficiently be actualized because of the lack of this dimension. Moreover, one of the most important variables of development is the 'social reaction'. Therefore, findings of social research directed to the adjustment, happiness ad welfare of the individual may also be seen as contributory to self-realization.

In basic sciences and technology, the knowledge measured in terms of publications and manpower, has doubled every ten years, whereas, social sciences lag far behind and do not show a paralellizm as such. In sixty-five years (1900-1965) only one hundred and thirty one contributions were made in social sciences.[5]

This may be interpreted as one of the reasons why, today, *man is faced with problems created by his own creation.* The personality of the individual therefore, needs to be developed to manifest himself and become not only the functioning realities of everyday life, but also, to cope with social problems created and diffused by his own efforts.

(iii) GÜVENC, B., Sosyal Degisme, 'Social Change'.
(iv) GÖKCE, B., Gecekondu Gencligi, 'The Slum Youth'.
(v) MARDIN, S., Ideoloji, 'Ideaology'.
(vi) ARI, O., Readings in Rual Sociology.
(vii) TIMUR, S., Turkiye'de aile yapisi, 'Family Structure in Turkey'.
(viii) ABADAN-UNAL, N., et al., Göc ve Gelisme, 'Migration and Development'.
(ix) TÜRKDOGAN, O., Çagdas Türk Sosyolojisi, 'Contemporary Turkish Sociology'.

[5] DEUTSCH, PLATT, SENGHAAS, *'Conditions Favouring Major Advances in Social Sciences'*, Time, Vol. 171, (1966).

This may be listed as one of the challenges in fostering self-realization through education.

The need for adjusting the social institutions to the socio-cultural changes has been touched upon above. Educational institutions, amongst their other functions, are getting to be responsible for providing manpower, able to realize and actualize such an adaptation. Changes affecting the intergenerational relations in a negative sense has made it important for the professionals to develope an understanding of 'societies' as well as of human charateristics. Consolidation and fusion of the two — a so-to-say contradictory approach, would mean the actualization and the fulfillment of the objectives of social sciences through the self-realization of the individual.

Before going into the question of 'why' and 'how', definitions of three focal points of the paper are given :

2. *Definitions*

The terms are used in their most general sense. The three key concepts are treated shortly to hinder confusion and to foster discussion.

(i) Social Sciences : In search of the definition of social sciences, the writer is faced with thirteen definitions and the scope of the term.[6] The taxiologies differ however, for this purpose. The common framework is taken to include the complex disciplines related to the study of behavior of individuals and institutions in society, or, as JACCARD puts it, 'the term relates to disciplines that investigate human relations with scientific methodology.'[7]

(ii) Self-Realization : This is used within the frame of reference by A. H. MASLOW.[8, 9]

(iii) Curriculum : This is used to cover educational experiences provided for individuals in order to realize behavioral objectives of the national education and the educational institutions.[10]

II. SELF-REALIZATION THROUGH SOCIAL SCIENCES

The conceptual load of the term 'social sciences' carries with it all efforts in the identification, investigation, interpretation, understanding and prediction of human behavior, human relations, determinants of social change affecting human behavior and social order. These attemps also correspond, in general, with the objectives of the fields of application of social sciences e.g. educational theories and practices. This obvious conjunction puts forth the preconditions in investigating, understanding and predicting human behavior from the point of view of the need system of human motivation of MASLOW, among others to be used for our purpose here, physiological, safety belonging, love, esteem, self-actualizing needs. When applied to the instructional situations, more effective teacher-student relationship is realized ideally. According to MASLOW, 'in a curriculum design, consideration of each individual's needs is important if learning is to be facilitated. Schools must have more in mind than teaching subject matter. Desire or hunger for affectionate relations with people and for membership in a group become prerequisite for classroom learning. Social motives must be viewed as integral components if the student is to develop and mature [11].

---

[6] VARIS, Fatma., „*Türkiye'de Lisans Ustü Egitim, Sosyal Bilimlerde*", (Post-Graduate Education in Turkey in Social Sciences), *Ankara Universitesi, Egitim Fakültesi Yayini*, N° 34, (1973), 296.

[7] JACCARD, Pierre., *Introduction Aux Sciences Sociales* (Toulouse, Edouart Privat, 1971), p. 10.

[8] MASLOW, A. H., *Creativity in Self-actualization people* (New York, Harper & Row, 1959).

[9] MASLOW, A. H., *Toward a Psychology of Being* (Princeton, N.J. Van Nostrand, 1962).

[10] VARIS, Fatma., „*Egitimde Program Gelistirme, Teori ve Teknikler*" (Curriculum Development, Theories, and Techniques) - *Ankara Universitesi, Egitim Fakültesi Yayini*, N° 5, 2nd Edition (1976), 18.

Here we observe the fortunate overlaping of the function of social sciences, what is known of human motivation and the behavioral objectives of the educational process.

1. *Problems to Overcome*

(i) Problems Related to Objectives of Education :

In an era of social change, derivation from the social sciences — from humanities — for the purpose of formulating behavioral goals needs a continuous effort of analysis, evaluation and generalization.

Global, definite, long-range objectives may be good enough for formulating and educational policy — a long-range action plan — but not in developing functional, specific objectives of education transferable into classroom situations. The need here may be pointed out as systematic analysis of educational objectives in social sciences to lead to self-realization.

(ii) Problems Related to Content :

The social science content, in general, is considered as matter on which everyone has opinions, ideas, suggestions. People tend to talk about their children, about workers unions, rising prices and for the most part, are prejudiced, naive, intuitive on the issues and at times emotional toward the objective conclusions. Little knowledge and limited perspectives generally lead to less tolerance to information, knowledge and skill than topics which concern objects not related directly to human characteristics. The fact that situations can hardly be reproduced under artificial conditions tend to make the topics more normative, less experimental and often tedious and irrelevant for the individual.

Contrary to basic sciences, several solutions to a single problem make it difficult for individuals to use the proper methodology to formulate healthy generalizations and to arrive at the best decision especially when multi-disciplinary and interdisciplinary areas are treated.

---

[11] MASLOW, A. H., *'A Theory of Human Motivation', Psychological Review*, 5" (1943), 370-396.

To do away the above problems, fundamental and applied research may be fostered to provide reliable data for the content. Since the content, in general, is short-lifed, the texts should take a format by which the information may easily be changed.

(iii) Problems Related to Instructional Procedures :

Laboratory sciences have long established themselves in the way to learn through experimentation. In laboratories, there has been a human-object interaction with the instructor in a catalytic role.

This has meant less student, more investment, less lecturing, more demonstration, more participation and involvement.

In social sciences, however, social-human behavior has been taught in mere words, in general, with almost *no place for the openess of experience as a condition for creative functioning of self-actualization, safety and growth of the individual.*

An investigation has pinpointed that in Turkish Universities, twenty-one percent of the total staff work in social sciences and seventy-nine percent, in other areas. The numbers of students are almost equal (almost double when schools of higher learning are taken into account), and graduation in social sciences is almost two thousand ahead of other university areas.[12]

That social sciences should be taught to the masses is debatable, especially when or if change of social behavior and perspective is concerned. That individuals learn by hearing and seeing is no longer a matter of discussion. What is needed is laboratory procedures in small groups to give a chance to students to live out the social-human problems within the *social science workshop,* and *with added out-reaching programs.* These *social science workshops* with limited numbers of students are seen as sessions where individualization takes place and satisfaction of needs necessary for optimum learning ability is emphasized ; focus on social development, creativity, communication skills and sensitivity to all humanistic values, to group needs as well as to individual needs, inter-relationship with the environment is fostered. The concept of *becoming* carries importance. In short, *social sciences are lived.* 'Modern societies can no longer content themselves with the selection of talent ; they must find a means for *developing talent*'.[13]

III. CONCLUSIONS

(i) Formulation of a complex science policy with unification of social sciences, basic sciences and technology carries importance.

(ii) Investigation of the social causes and consequences of developments of science and technology is regarded as basic to development plans.

---

[12] VARIS, Fatma. 'Post-Graduate Education in Turkey in Social Sciences', *ibid.* pp. 33-35.

[13] BLOOM, B., *Human Characteristic and School Learning* (New York, McGraw Hill Book C°., 1976), p. 17.

(iii) The development of analytical tools sufficient to lead to the healthy formulation of policies is needed.

(iv) In view of man-power planning, the numbers of students may be reduced in social science faculties on the undergraduate level and increased on the graduate level.

(v) Every sector is/has to be, interested in and involved with the coping of social problems resulting from the rapid socio-cultural change, and there is a need for personnel with social perspective. Therefore, social sciences, besides specialized programmes, may serve in the programmes of other faculties without leading to an academic degree. 'Service Programmes'.

(vi) The fact that the individual is faced with problems created by his own creations may be listed as a challenge in fostering self-realization through education.

(vii) More specific and behavior directed objectives are needed in education to give way to self-realization.

(viii) The social science classes have long been considered as places for lecturing large groups. This may be considered as an obstacle to social interaction.

(ix) Human-social problems can be treated within the social science workshops with added out-reaching programmes where social sciences are not taught solely, but are lived — actualized.

RÉSUMÉ

Le rôle des sciences sociales dans la réalisation de la personnalité dans les universités.

Les développements scientifiques et technologiques se manifestent de manières différentes dans des pays de niveau de développement différent.

Les chercheurs en sciences sociales, dans des pays technologiquement développés, sont intéressés dans les conséquences des problèmes sociaux, tandis que, dans des pays en voie de développement, il faut qu'ils travaillent à trouver des facteurs sociaux qui facilitent ou empêchent aussi bien l'industrialisation que les résultats finals du procès de développement.

L'homme de nos jours, se trouve en face de problèmes provoqués par ses propres créations. Pour cela, l'individu devrait se manifester afin d'envisager les problèmes sociaux, crées et répandus pas ses propres efforts. Voilà un des défis qui doivent être envisagés lors de la réalisation de la personnalité par l'éducation.

Notre hypothèse est que « l'actualisation des objectifs des sciences sociales mène à la réalisation de la personnalité de l'individu ». A ce moment, il faut souligner que la fonction des sciences sociales recouvre les objectifs humains du processus pédagogique. Cela comprend un effort continuel d'analyse, d'évaluation et de généralisation dans les sciences humaines et sociales afin de formuler les objectifs humains de l'éducation.

Les essais de réalisation des objectifs humains de l'éducation nécessitent une sélection de contenu sur une base multi-disciplinaire, interdisciplinaire et trans-disciplinaire.

En ce qui regarde les processus d'instruction, les changements dans le comportement social et humain devraient être enseignés avec autre chose que des simples mots, avec des expériences directes comme condition de fonctionnement créatif ou de réalisation de la personnalité. On pourrait discuter si les sciences sociales doivent être enseignées aux masses, surtout quand/si, les changements en comportement et perspective sociale sont en question. Pour cela une *approche en atelier* est suggerée avec en plus *des programmes extensifs,* afin que l'étudiant soit en état de « vivre » les sciences humano-sociales.

Prof. Dr. Fatma VARIS was born in 1927 in Bursa-Turkey ; she earned a state scholarship throughout her education until graduation from the Istanbul University (B.A. 1947). She received M.A.Ed. at the University of Florida (1953), and Ed.D. at Teachers College, Columbia University (1958).

She functioned as a teacher, director of a Normal School, Instructor at Teachers Colleges, Member of the National Board of Education. She helped with the foundation of the Faculty of Education, Ankara University as an advisor, where presently, she is the head of the department of Curriculum and Instruction and Dean of the Faculty.

She participated in numerous national and international conferences. She carried out a two-volume research on 'post-graduate education in Turkey', and one on 'Cultural factors effecting Turkish youth' ; she published three text books, wrote numerous articles in professional magazines, and prepared several papers for national and international conferences.

COMMITTEE 2 PHILOSOPHY

COMITÉ 2 PHILOSOPHIE

PRESIDENT - PRÉSIDENT

Prof. Dr. A. DE LA ORDEN
(Universidad Complutense de Madrid, Espana)

ÉCOLE ET FORMATION DE LA PERSONNALITÉ

par

Prof. Dr. M. Denis
(Université de Dijon, France)

Les lignes de clivage des civilisations et des cultures délimitent mal ce qui appartient spécifiquement à une époque : l'homme qui se trouve entre deux mondes, le précédent et le suivant, se cherche simultanément, dans l'un et dans l'autre.

L'homme joue entre la civilisation qui, d'une part l'angoisse, et la culture, qui, d'autre part, devrait le libérer : c'est-à-dire qu'il vit une civilisation comme une tragédie, il vit le monde actuel, accompli, de la naissance à la mort. La dynamique de la vie engendre elle, la culture, tandis que la civilisation possède quelque chose qui modèle l'homme sans cesse, sous l'impulsion des intérêts immédiats qui façonnent le devenir.

Ainsi les phases succesives de l'évolution de la civilisation, et celles du développement de la culture, ne parviennent jamais à coïncider. Si l'on considère l'homme, comme un produit de la civilisation, et l'objet comme le résultat des techniques d'une culture, il apparaît difficile d'ajuster exactement civilisation et culture. Delà, un véritable malaise d'insécurité où le sujet existant déjà physiquement, psychologiquement, est soumis à la contemporanéité de l'objet.

L'action est alors réciproque entre sujet et objet, entre corporéité déjà créée, donnée, et esprit de création actuelle, action créatrice. Cette perspective dialectique, puisqu'elle relève de la fusion des entités éternellement opposées, sujet et objet, corps et esprit, n'a rien non plus de sécurisant quelle que soit l'époque considérée.

Grâce à la mémoire, l'homme plonge dans le passé, grâce à l'imagination, il se situe dans l'avenir où il va jusqu'à l'épreuve de mort.

Suivant la superficiabilité ou la profondeur de sa nature, il s'abrite derrière des idéaux pour essayer d'échapper à l'angoisse, à la fugitivité de son histoire. L'homme est voué à s'inscrire dans l'histoire universelle à un moment déterminé, dans un espace donné, à un moment défini, Son existence est assumée au prix d'un combat farouche et permanent, livré au monde imposé, tel qu'il se présente.

Dans cette perspective, le façonnement de la personnalité de l'enfant, de l'homme de demain, sans cesse en évolution, revêt une importance historique, car son développement est en liaison directe avec les rapports sociaux qu'il établit avec les autres.

Le problème de l'éducation reside donc essentiellement dans le fait qu'elle doit pénétrer toute la vie de l'écolier, agir sur lui dans la vie quotidienne, en même temps que sur le milieu scolaire, le milieu de ses camarades, et prévoir un épanouissement complet de la personnalité, car il ne faut pas perdre de vue que la notion de personnalité est sociale, tout comme la personnalité est le reflet subjectif du monde extérieur. Modifier les conditions de vie, de travail, d'existence, revient à changer la nature d'un individu.

Il a été écrit que « ce qui caractérise la personnalité ce n'est pas uniquement ce qu'elle fait, mais aussi la façon dont elle le fait ». La question n'est pas tant de savoir ce qu'apporte le milieu social à l'enfant, à l'homme, que de savoir comment se traduit son influence dans la formation du devenir. Les éléments de l'environnement social sont assimilés en fonction de la place occupée par l'enfant, par l'homme, dans le système des rapports sociaux au cours de son activité sociale, et, par conséquent, en fonction du niveau même de son activité. L'influence du milieu doit être examinée en fonction des conditions matérielles, intellectuelles et morales, au sens le plus large, de la société, de son organisation économique et politique. L'unité socio-politique et idéologique a ses effets même directs dans le façonnement de la personnalité. La nature même de l'évolution de la personnalité, de son développement est en liaison directe avec le changement des rapports sociaux. Par l'éducation familiale, l'éducation scolaire, reçues, se forment chez l'individu, ses idées sur les règles de conduite, sur le contenu du bien et du mal tels que la société les conçoit, sur les traditions, les habitudes, les aspirations et les buts qu'elle choisira, c'est-à-dire des valeurs intellectuelles et morales qui interviennent, bien sûr, en tant que stimuli éthiques.

C'est dire que l'essence de l'homme est contenue dans l'essence des phénomènes sociaux qu'il assimile au cours de toute son activité et qui s'exprime dans ses conduites. Ainsi, c'est reconnaître que le développement de la personnalité n'apparaît plus contingent et uniquement réservé au domaine intellectuel et moral, mais il devient un phénomène social soumis aux lois déterminant le développement de la société.

Le cœur du problème demeure l'homme : toutes les questions que l'on s'est toujours posées à son sujet — et que l'on se pose, encore aujourd'hui — relèvent d'une philosophie de l'homme, et de la société caractéristique du milieu dans leqeul il vit, dans lequel s'insère l'enfant. Sous cet angle, rien n'est nouveau. Mais, ce qui nous paraît important c'est l'idée d'élaborer un système pédagogique nouveau dans lequel et pour lequel des hommes doivent être nouveaux, avant l'heure. Ceci reviendrait donc à combler le décalage que nous connaissons bien entre la construction de la société désirée et l'esprit présidant à la formation intégrale des hommes destinés à l'élaboration de cette société, et non de s'appliquer à former l'enfant en vue de son adaptation à une société existante et établie. Par ailleurs, nous ne devons jamais perdre de vue que l'homme est fait pour connaître et créer, car c'est là que se situe le point de départ de sa vie en tant que personne, c'est là que réside sa véritable mission. Eduquer l'homme c'est éduquer en lui le sens du devenir et de l'avenir.

La crise actuelle de l'école en porte témoignage. En refusant de voir l'évolution inéluctable de la société on continue à nourrir une nostalgie périmée et combien dangereuse.

En effet, l'école, celle que nous avons connue pour la plupart d'entre nous ; celle qui a formé les hommes de notre génération, que représentait-elle ? Sinon un temple de la connaissance et de la sagesse. Nous la fréquentions avec respect car elle nous distribuait tout le savoir que ni les familles, dans la majorité des cas, ni aucun moyen parallèle ne pouvaient nous apporter. Elèves, nous étions conscients de la chance qui nous était offerte de fréquenter cette école dont nos parents, souvent, avaient été tenus éloignés, et conscients aussi d'avoir des maîtres comme nous rêvions de devenir, et qui s'employaient à nous rendre tous aptes à nous exprimer, c'est-à-dire capables de traduire notre personnalité, des maîtres aussi dont ni les connaissances, ni les méthodes d'enseignement n'étaient mises en cause. Jamais, il ne venait à l'esprit de discuter, en famille, ce qui était enseigné et dit à l'école.

Et aujourd'hui, l'école, que représente-t-elle ? Tandis que les progrès techniques, que les technologies nouvelles, étayés sur un savoir élargi, enrichi, ont transformé en un temps record la vie du monde, que les distances et le temps ont pris des dimensions nouvelles, se sont réduits, l'école est demeurée figée et les services péri-scolaires, s'ils se sont multipliés en nombre, ne font que doubler un enseignement dépassé, une éducation désajustée.

Le Temple de la Connaissance et de la Sagesse s'est effondré, sapé par des moyens extra-scolaires, envahissant la famille, la rue, les lieux les plus reculés. L'école n'a plus, seule, le privilège de détenir et de vulgariser les connaissances : la radio, la télévision, le cinéma, la presse écrite et parlée, les bandes dessinées, la publicité même, avec, il faut le souligner, plus ou moins de bonheur, concurrencent l'école, apportant informations de tout ordre dans leur immédiateté. De nouveaux maîtres à penser se substituent à ceux de l'école, pénètrent l'intimité des foyers, deviennent partie intégrante de la famille en dépassant l'école. L'école n'a plus le monopole des connaissances, et l'enseignant, en général, l'instituteur, en particulier, est perçu sous un jour nouveau. Dans cette optique, nous ne devons pas négliger le profil qu'on s'applique à donner de l'enseignant, soit dans les films, soit dans la publicité, soit dans des ouvrages de vulgarisation.

Il ne s'agit pas, ici, de conclure sur ce qui semble le mieux ou le moins bien. Mais il s'agit de constater que l'école traverse une crise qui relève non seulement de l'évolution de la société industrialisée à outrance, mais encore de la conception renouvelée de la culture. Les $n + 1$ réformes successives proposées en pointillé ne remédient en rien au mal actuel. La crise est générale cependant que les systèmes pédagogiques en application, les méthodes, les contenus diffèrent. A la philosophie de l'homme, à la philosophie de l'éducation qui ont jusqu'à nos jours constitué le substratum de nos systèmes pédagogiques, il est indispensable d'ajouter une philosophie des techniques éducatives tenant compte de deux éléments essentiels :

— d'une part, la personnalité, les traits spécifiques aux individus ne sont pas immuables,

— d'autre part, le dynamisme intérieur de l'enfant et de l'homme subit des modifications en fonction de leur propre développement et de l'éducation reçue

La croissance, sous quelle que forme qu'elle se présente, physique, physiologique, psychique, intellectuelle, apparaît avant tout, comme une régulation entre le monde intérieur et le monde extérieur ; à partir de là, se dessine un profil d'équilibre, ou plutôt de rupture d'équilibre conduisant inévitablement à la recherche de stabilité et d'harmonie. L'équilibre de l'homme conditionne celui de la société.

La construction théorique à partir du développement individuel, et de la vie sociale en fonction des dispositions inhérentes à chacun, du comportement personnel et réactionnel, débouche sur un ensemble fonctionnel dans lequel chaque sujet, tout en conservant sa propre individualité, élabore des réactions ajustées à celles des autres membres du groupe. Ceci tient au fait que l'individu perçoit le monde à partir de lui-même et ses actes reflétant sa subjectivité le contraignent à se percevoir et à se connaître comme être vis-à-vis des autres et inséré dans le monde. D'où le principe de l'unité de la conscience et de l'activité. La société conditionne la conscience. L'action du monde extérieur stimulante crée le besoin. Ce dernier traduit la créativité, l'activité de l'homme car il est réaction aux motivations. D'où la préoccupation constante et systématique des problèmes d'éducation relatifs au développement harmonieux de la personnalité, à la défense de la dignité de l'enfant et de l'homme désigné comme agent de transformation de sa propre vie, de sa propre nature.

Les rapports humains s'établissent en fonction d'une pédagogie qui se doit de former l'homme de telle manière que la démarche s'opère à partir de lui vers les autres hommes, de l'intérieur vers l'extérieur. L'individu doit être capable d'utiliser les informations reçues et stockées non seulement à des fins matérielles, matérialisées, immédiates et personnelles, mais aussi et surtout, dans un but désintéressé, médiat et altruiste : l'homme s'élèvera alors au niveau de culture, la culture devenant en même temps un important facteur du progrès social, du développement de l'humanité, et puissant moyen du développement intellectuel de la société et de la formation de la personnalité. Les pays ont fait un énorme bond en avant dans le domaine de l'instruction et de la culture, et, pourtant partant de la technique. Et l'énorme différence dont nous parlions plus haut, entre l'école d'autrefois et celle d'aujourd'hui, reflète le passage d'une époque historique à une autre. Puisque notre société ne ressemble plus à l'ancienne il faut réformer d'une façon radicale l'enseignement, l'organisation et l'éducation de la jeunesse. L'héritage du passé continue, néanmoins, à se manifester dans notre type de société par le niveau de l'instruction plus bas chez la masse des travailleurs manuels par rapport aux intellectuels, et entretient un terrain favorable à la conservation de toutes sortes d'idées reçues, supposées encore vérités inébranlables.

Les brillants succès de la science et de la technique modernes se répercutent aujourd'hui sur le développement de la culture matérielle. Un véritable culte du savoir technique s'est instauré et, dans la mesure où il est compris au sens le plus étroit, il conduit l'homme à se priver de toute richesse sensible et émotionnelle, à appauvrir ses liens avec la nature pour l'introduire dans le monde aride du froid calcul. La nécessité du savoir lire, écrire, compter, d'une part, celle de la formation professionnelle d'autre part, écrasent dans leur étau la connaissance générale imprégnée de la riche culture mondiale séculaire.

Ce phénomène, surprenant par son ampleur, par son rythme, par la dynamique des transformations qu'il impose à l'individu, n'a pas de précédent semblable.

L'école et la famille jouent, au début de la vie d'un homme un rôle décisif dans le devenir de sa personnalité et de sa personne. Séparément et simultanément, en recherchant une unité éducative elles devraient s'employer à résoudre le même problème, celui de la formation de l'homme, d'une formation intégrale, harmonieuse sans laquelle toutes les possibilités de la personne ne sauraient s'épanouir pour déboucher sur un humanisme nouveau.

Pédagogie traditionnelle, pédagogie dite « nouvelle », pédagogie moderne, sont largement dépassées par une pédagogie de communication définie comme la relation profonde entre l'être humain et la vie, le rapport dialectique entre l'être pensant et la nature.

SUMMARY

School and personality formation

Man simultaneously lives in a civilisation that frightem him and in a culture that should liberate him ; hence the difficulty to develop a personality between two evolutions, wihch do not succeed in adjustiny.

Inscribed in universal history, man developped at all the levels in direct connection with the social contracts he made with others. Here the problem of education is situated on the side education has to give to the personality a dimension that is individual and social at the same time, and on the other side it has to impart to man the sense of future.

The crisis that actually passes through the school partially consists of the fact that the school does not carry out completely its integral educational function and further that the achievements of science and modern techniques transform the conceptions of the importance and the nature of the culture which is liable to enrich man.

Prof. Dr. Marcelle Denis est née à Roanne (France) en 1918. Elle obtint sa licence de psychologie en 1959, le diplôme d'études supérieures de psycho-pédagogie en 1962, le doctorat de troisième cycle en 1969 et le doctorat d'Etat en 1974. Après avoir été institutrice et professeur d'enseignement technique, elle fut chargée de cours à l'université de Paris VII, maitre-assistante à l'université de Bordeaux et de Lyon II, et depuis 1974 maitre de conférences à l'université de Dijon. Elle se spécialise dans les domaines de la philosophie de l'éducation et de l'histoire de l'éducation.

PRESENZA DELLA FILOSOFIA NEL DISCORSO PEDAGOGICO E SUO RUOLO PER LA FORMAZIONE DELLA PERSONALITA

Prof. G. Flores d'Arcais
(Università di Padova)

La presenza della filosofia nella pedagogia è, sul piano storico, ampiamente documentata sia che si considerino autori oppure correnti di pensiero. Ritengo che possano essere sostanzialmente individuate quattro posizioni che ci permettono di cogliere un certo rapporto, o presenza, appunto, della filosofia con la pedagogia. S'intende che questa indicazione viene data sul presupposto di intendere la pedagogia come scienza o dottrina o teoria *dell'*educazione (o anche *sull'*educazione), e che perciò deve essere beneavvertita la differenza tra pedagogia ed educazione (azione-prassi educativa). Ciò in alcune formulazioni linguistiche risulta assai chiaro, meno evidente quando certe culture usano lo stesso termine per indicare sia il sapere sia l'azione educativa.

La prima delle quattro posizioni, che è anche quella che per prima storicamente appare, considera la pedagogia come parte o momento della filosofia, intendendo questa come sistema organico ed unitario. Ciò risulta esplicamente sia nella formulazione chiaramente sistematica della filosofia aristotelica, dove momento dell'indagine è la politica e all'interno della politica si individua l'altro momento della pedagogia come riflessione e proposta per la educazione, sia anche nella prospettiva, certamente meno organicamente formulata e tuttavia ugualmente presente, di Platone, il cui discorso educativo fa ugualmente parte di un ambito politico e questo — per quanto anche individuato a livello di utopia — si rapporta ugualmente a quel principio primo — le Idee — che costituiscono il fulcro ed insieme il principio della filosofia platonica.

Anche là dove la tematica educativa viene individuata in un ambito teologico, la posizione sostanzialmente non muta, poichè — come avviene nel Medio Evo — la teologia qui assorbe in sè la filosofia e fa tutt'uno con essa, per lo meno per quel che riguarda la teologia naturale (e non, naturalmente, la teologia rivelata): si tratta pur sempre di rapportare il discorso educativo ad un discorso più generale ed organico, al sistema del sapere, e quindi nuovamente di considerare la pedagogia come parte o momento, e spesso anche come corrolario del sapere *totale* e *unitario*. Analoghe considerazioni potrebbero presentarsi quando, anzichè parlare di filosofia o di teologia, si parla di cultura, ancora una volta nel senso di sapere totale, unitario ed organico. Ciò, sia nella posizione indicata da alcuni umanisti dell'età rinascimentale, sia anche da certe ideologie di stampo illuministico o enciclopedico, per le quali una tassonomia delle discipline deve comunque organizzarsi nell'unità del sapere. E in questa si colloca evidentemente anche, come momento essenziale della riflessione, la pedagogia.

Una seconda prospettiva è quella, che è stata nel nostro secolo richiamata esplicitamente da Sergio Hessen, della pedagogia come filosofia applicata. E' possibile individuare anche analoghi rapporti tra pedagogia e filosofia in quelle posizioni di tipo storicistico o di filosofia dei valori, le quali, dovendo distinguere il momento teoretico dal momento pratico, sono facilmente portate a considerare la filosofia nella sua teoreticità, cioè come spiegazione o illustrazione intellettuale dei problemi della vita e della realtà, e a vederne *poi* il momento "vitalistico", cioè di conduzione delle concrete azioni della vita, così prospettando la pedagogia come una filosofia applicata o anche come il metodo per raccordare il sapere all'azione. E' chiaro che questa prospettiva finisce per evidenziare momenti tecnici ed organizzativi, così da considerare come *proprio* della pedagogia, piuttosto che la problematica teleologica — quella che prevalentemente si impone nella prima considerazione — la problematica metodologica, oggi rapportata, come è noto, alla considerazione tecnica o meglio tecnologica: si parla infatti esplicitamente della pedagogia come "tecnologia educativa".

Una terza indicazione è quella offerta dalla dottrina idealistica, anzi più esplicitamente dall'idealismo hegeliano e neo-hegeliano, che porta all'identificazione di pedagogia e filosofia. Non meravigli se privilegiamo, e indichiamo come terzo aspetto, questa prospettiva, poichè quello che interessa evidenziare è il concetto di filosofia che in queste dottrine emerge, il concetto cioè di una presa di coscienza della realtà, dei suoi problemi, anzi della sua storia, e ciò, mentre comporta anche l'indentità di *filosofia* e di *storia della filosofia*, permette di considerare l'educazione come quel processo per cui l'umanità acquista coscienza di sè (autocoscienza). Si tratta quindi di un superamento di tutte le posizioni parziali, di tipo tecnico o metodologico, di tutti gli obiettivi secondari, per individuare, mediante la definizione di filosofia come coscienza della vita e della realtà, la pedagogia come acquisizione, necessariamente continua e progressiva, di siffatta consapevolezza. Ciò comporta rapportare la pedagogia alla razionalità, escludendo quindi tutto ciò che di non razionale — e non semplicemente l'irrazionale — l'esperienza porta con sè. E si tratta dunque di un processo di chiarificazione intellettuale ed insieme di epurazione dal meramente empirico e fattuale, che è anche il momentaneo transeunte, per cogliere la realtà nel suo eterno fluire.

Una quarta posizione è quella che nasce da una considerazione della filosofia come prassi, o meglio come filosofia della prassi. Si tratta, come è chiaro, del capovolgimento della precedente posizione hegeliana e neo-hegeliana: lí tutto viene risolto nella teoreticità, e quindi nella razionalità e nella coscienza (auto-coscienza); qui si impongono le "azioni", che risultano anzi una continua smentita di una razionalità-teoreticità, del tutto ipotetica e quindi astratta, e che finisce per presentarsi anzi come una inutile sovrastruttura, a cui la vita oppone la concretezza dei suoi problemi e dei suoi atteggiamenti. In siffatta prospettiva la pedagogia è costretta a porsi sul medesimo terreno della filosofia, e quindi a presentarsi come una dottrina per la prassi e meglio ancora della prassi, anzi, ancora più esplicitamente, come un ripensamento sulla prassi, che costituisce inevitabilmente il *primum* sotto il profilo logico e anche sotto quello cronologico.

A chi ben guardi, in una considerazione di discorso formale, quest'ultima prospettiva non si differenzia sostanzialmente né dalla terza, né per certi aspetti dalla prima : si tratta pur sempre di cogliere un certo rapporto, molto stretto, tra filosofia e pedagogia. Tuttavia sembra necessario doverne parlare esplicitamente, distinguendo questa quarta posizione dalle precedenti, sia per il rilievo che ai giorni nostri assume la filosofia come prassi — nelle diverse indicazioni offerte — e non semplicemente in ordine all'indicazione marxista — sia perchè una filosofia come prassi significa in ogni caso una negazione di quel concetto di filosofia come *sapere* organico, unitario e sistematico.

Giova a questo punto tenere presente che della filosofia si parla sia intendendola rigorosamente in termini tecnici, e meglio sarebbe dire epistemologici, sia anche identificandola, talvolta anche genericamente, con una "concezione generale della vita o della realtà". Si parla, nella cultura tedesca, ma il termine viene usato anche in altre culture, di una Weltanschauung, che per certi aspetti può essere considerata come filosofia, ma per altri è sostanzialmente una ideologia, cioè una presa di posizione *globale* della e sulla realtà. Non ci pare il caso di aprire a questo punto una chiarificazione per distinguere l'uno e l'altro concetto di filosofia, e quindi anche per distinguere filosofia da ideologia. E' tuttavia da tenere presente che, nel momento in cui la filosofia si presenta come filosofia della prassi, o senz'altro prassi, sembra che il termine più adeguato da usarsi dovrebbe essere quello di ideologia (concezione rivolta all'agire) piuttosto che di filosofia, il cui concetto è inevitabilmente più ricco e più pregnante di teoreticità.

Per potere esaurire le indicazioni che anche dalla storia ci provengono circa la presenza della filosofia nel discorso pedagogico, sarà anche necessario tenere conto di quelle posizioni le quali, più o meno esplicitamente, riconoscono la *non presenza* della filosofia nella pedagogia.

Ciò è anzitutto dato nel momento in cui si sostiene la morte della filosofia, cioè la sua dissoluzione, come sapere unitario, organico e sistematico, e la sua sostituzione con l'enciclopedia delle scienze umane. E' noto che tale indicazione, mentre potrebbe trovare una sua conferma nel trasformarsi — tipico del mondo moderno — del pensiero filosofico in pensiero scientifico, ha portato anche, da un secolo a questa parte, ad individuare una molteplicità di scienze umane, anzitutto la psicologia, e poi la sociologia, e di qui l'antropologia culturale, l'etnologia e via dicendo, così da far ritenere che anche la pedagogia sia concepibile soltanto in quanto, alla pari di quelle, si costituisca come sapere scientifico, e dunque settoriale, escludendo qualsiasi possibilità di una considerazione *totale*, non solo della realtà, ma anche della stessa umanità.

Il dibattito attuale circa la scientificità della pedagogia, e l'analogo dibattito per una considerazione interdisciplinare del discorso pedagogico, sono indicativi di una posizione che, comunque individuata, esclude da questa considerazione la filosofia in quanto sapere unitario.

Si tratta evidentemente di prospettive che comportano particolari interpretazioni, prima ancora che della pedagogia, del sapere in quanto tale, e che probabilmente non riescono a distinguere il sapere come sapere totale e unitario (cioè a dire nella sua oggettività e nella sua definibilità epistemologica) dal sapere inevitabilmente parziale, ma anche progressivo, cui il singolo uomo — scienziato si, ma sempre ricercatore — è costretto. In ogni caso è prospettiva che può essere intesa solo se a monte è stato chiarito il problema della filosofia, cioè se si è effettivamente concluso per la morte della filosofia. Ma, come di fronte alle pretese assolutistiche della teoreticità hegeliana si erge la presenza molteplice del non razionale (si pensi all'esistenzialismo nelle sue molteplici diramazioni), cosi è possibile che, di fronte alla pretesa di annullare la filosofia, si imponga, come risulta del resto oggigiorno per molteplici esigenze, la necessità di ricondurre comunque il discorso ad un valore finale, ad un principio unitario, che solo può dare giustificazione della vita, e che, alla fine, può legittimare gli stessi risultati della scienza. C'è anche da dire che la non presenza della filosofia nella pedagogia è riscontrabile là dove, proprio per l'ambiguità già notata (il concetto di pedagogia e/o quello di educazione), risulta la pedagogia presentarsi piuttosto come indagine o analisi della concreta situazione educativa. Si tratta di una posizione che sostanzialmente si riporta alla quarta tesi individuata — la filosofia come prassi — e che pergiò ribadisce l'impossibilità di una considerazione della filosofia come teoreticità. Ma in più si sottolinea, in questa prospettiva, l'individualità propria di ciascuna situazione educativa, la quale comporterebbe anche l'impossibilità di un'investigazione autenticamente scientifica, proprio perchè, da Aristotele in poi sempre lo si è confermato, dell'individualità non può darsi scienza, bensi piuttosto soltanto constatazione o descrizione. Se è vero che ciascuna situazione educativa, e quindi ciascun fatto o atto, è veramente unico, irripetibile, inconfrontabile con altro, risulta evidente l'impossibilità di una spiegazione unitaria, cosicchè la filosofia può, al più, offrire indicazioni del tutto generiche, assolutamente insufficienti sul piano della chiarificazione teoretica, ma anche come guida alla cosiddetta pratica. Siffatta inutilità della filosofia dà rilievo all'educazione come arte, come incontro maestro-scolaro che non può trovare giustificazione e forse nemmeno legittimazione, e dunque porta l'educazione sul piano della spontaneità o, come oggi si preferisce dire, di una totale inventività-creatività, di cui si può al più prendere atto, ma senza riuscire ad individuare fondamenta e premesse. Ne consegue una storia della pedagogia come storia di fatti educativi, cioè di realtà da constatare e descrivere, al di fuori di qualsiasi possibilità di valutazione e di giudizio.

E' doveroso riconoscere che, quale che sia la presenza della filosofia nel discorso pedagogico — e la conferma l'abbiamo anche sulla base di quelle posizioni che riconoscono invece l'inevitabilità di una non presenza della filosofia — la pedagogia sembra assumere, sia pure più o meno esplicitamente, una posizione di ancillarità, senza la filosofia nessuna pedagogia: o meglio la pedagogia sembra possibile, in una sua certa autonomia, soltanto se, sganciata dalla filosofia, riesca a costituirsi come scienza autonoma. Vogliamo esplicitare : scienza, cioè sapere scientifico, settoriale. Ma di fronte a questa richiesta stanno due fondamentali preoccupazioni : la prima è quella che nasce non appena si considera che l'uomo, di cui la scienza (o le scienze) dovrebbe occuparsi, non può essere oggetto se non di una indagine interdisciplinare, come è confermato anche dalle altre scienze, quali la psicologia, la sociologia, etc. Di qui nasce l'almeno potenziale antitesi tra la richiesta della pedagogia di essere scienza autonoma e la sua situazione effettiva e reale di muoversi in ambito interdisciplinare.

La seconda preoccupazione si precisa nel momento in cui si voglia tenere distinto il "discorso pedagogico" dalla "prassi educativa" : si tratta infatti di domandarsi se la scelta che inevitabilmente l'educazione di fatto è costretta a compiere sia fondata sul soggetto dell'azione educativa, o dipenda esclusivamente da situazioni ambientali, socio-economiche, o di qualsiasi altro tipo, cosi che quella che dovrebbe presentarsi come scelta è di fatto esito obbligato e inevitabile. In sostanza, nello stesso momento in cui ci si richiama all'educazione come prassi, si pone l'antitesi tra libertà (scelta) e necessità o dipendeza dal soggetto da una (qualsivoglia) oggettività.

Sarà anche bene precisare che quelle posizioni che, per sottolineare l'aspetto scientifico della pedagogia, la riportano, più o meno completamente, sul piano della sperimentazione, in realtà compiono in ogni caso un riduzionismo, in quanto la pedagogia sperimentale non può mai esaurire, né alcuno ha mai preteso di sostenerlo, l'ambito della pedagogia.

Se dalla storia — della filosofia, della pedagogia, della cultura — risultano le considerazioni fin qui richiamate, sarà ora necessario cercare di prospettare il problema dei possibili rapporti tra filosofia e pedagogia, e ciò soprattutto in ordine all'obbiettivo che viene indicato, della formazione della personalità.

Ci sembra essenziale, al riguardo tenere distinta eduazione da pedagogia, cioè, per non equivocare ancora una volta sui termini, distinguere l'azione, il ciò che effettivamente si fa e si riesce a fare, dalla riflessione, o ripensamento, o progetto : ciò che si potrebbe o si dovrebbe o si vorrebbe fare. La pedagogia è un sapere che studia le condizioni dell'educazione e che, per quanto possa considerare il già fatto, per trarre da esso motivi di ulteriore ripensamento, è in ogni caso prospettata verso il "da farsi", cioè verso un futuro. La pedagogia è sempre un sapere in direzione prospettica (il che non significa evidentemente né identificarla con la previsione, tanto meno con le predizioni). Prospettare il da farsi significa prospettarlo sie nel senso di ciò che deve (o dovrebbe) essere fatto, sia nel senso di ciò che può essere fatto (stante determinate condizioni), o di ciò che si vorrebbe venisse fatto (il che, ancora una volta, non significa che alla volontà, cioè alle intenzioni, corrispondano effettivamente le azioni). Nello stesso momento in cui si pone questa alternativa di una fondazione del "da farsi" sul dovere o sul potere o sul volere, si comprendre come il richiamo ad una concezione dell'uomo sia inevitabile : la filosofia qui, bene o male, più o meno adeguatamente, è costretta a partecipare all'indagine e all'analisi delle condizioni della educazione.

Per quanto riguarda invece l'azione educativa, cioè il fatto nella sua concretezza, è evidente che nel momento in cui una strada è scelta (o anche subita), non solo vengono escluse altre possibili strade, ma viene inevitabilmente individuato un obiettivo verso cui si tende. E' inutile, anzi assurdo, pensare ad un'azione educativa che non abbia obiettivi : il discorso non riguarda l'esistenza o meno di obiettivi, riguarda piuttosto la loro validità, il loro peso nella vita umana, la ragione di sceglierne uno piuttosto che altri. E se poi si dicesse che non si può segliere secondo ragione (nemmeno secondo motivazioni), se ne dovrebbe concludere che, anzichè una scelta, si avrà determinismo e necessità meccanica, non soltanto con l'esclusione dell'educazione, ma anche con il riconoscimento di una filosofia di tipo meccanicistico o materialistico, in cui tutto è assolutamente determinato.

In realtà se, anche attraverso i nostri richiami storici, è risultata la presenza della filosofia nella pedagogia, sempre si è fatto riferimento ad una determinata filosofia che portava con sè o concludeva con una pedagogia corrispondente, cioè a dire coerente con le premesse teoretiche. E' noto che le filosofie sono molte, cioè sono molte le dottrine, le teorie, le concezioni della vita e della realtà : e, corrispondentemenre, sono anche molte le pedagogie, diverse nei tempi e nei luoghi, ma anche per la diversità degli obbiettivi e dei metodi perseguiti. Ciò potrebbe far concludere per un atteggiamento eminentemente scettico : dove non vi è se non molteplicità di opinioni, non vi è possibilità di ancoraggio a qualche cosa di sicuro, di veramente valido. Di qui la persuasione che ciascuno possa assumere la propria posizione e possa dare il suo *senso* ai problemi che lo riguardano. E' atteggiamento che trova anche la sua documentazione nella storia e che, proprio nei momenti in cui la filosofia, come discorso teoretico organico, è in crisi — come è oggi — torna a prevalere e a dare motivazioni adeguate per alcune scelte. Tuttavia non sembra che una pedagogiapossa assumere siffatto punto di vista, il quale concluderebbe logicamente con atteggiamenti di estremo individualismo : il solipsismo sarebbe sempre in agguato. Ma l'educazione non è un fatto che riguarda l'individuo in una sua chiusura : anche il cosiddetto individualismo pedagogico, alla Rousseau, non esclude minimamente il rapporto sociale, lo fa semplicemente dipendere dall'educazione del singolo : e del resto è nella natura stessa dell'educazione l'ineliminabilità del rapporto, quello appunto che si determina tra educatore ed educando, comunque vogliano essere intesi o interpretati i due termini. E' certo che, nel momento in cui la pedagogia è portata a chiarire il problema dell'azione educativa, e quindi in definitiva a scegliere una certa azione secondo determinati procedimenti o metodi, siffata pedagogia è necessariamente collegata ad una corrispondente filosofia, chiamata proprio a guistificare quelle scelte, quei procedimenti e quei metodi. Ma, in questa posizione, siamo pur sempre all'ancillarità della pedagogia, cosicchè sembra veramente difficile parlare della pedagogia come di scienza autonoma, o comunque darle il privilegio dell'autosufficienza. A noi sembra che, nel momento in cui si vuole discutere teoreticamente del rapporto tra filosofia e pedagogia, o, più esplicitamente, della presenza della filosofia nella pedagogia, non ci si debba tanto riferire a questa o a quella dottrina, bensì piuttosto alla struttura del discorso filosofico (e analogamente alla struttura del discorso pedagogico).

Siffatta struttura della filosofia è in realtà il filosofare, ossia la ricerca che rimette sempre e continuamente *tutto* in discussione, per tendere ad un'organizzazione totale, ad un sistema appunto. E' questa la ragione per cui, nel corso della storia, si susseguono diverse filosofie, talvolta anzi antitetiche ed opposte. Chi consideri la cosa superficialmente potrà evidentemente concludere con il sorriso degli scettici o con l'asserzione dell'inutilità di siffatta costruzione che troppo assomiglia alla tela di Penelope. Chi vada un pochino più a fondo nel problema, potrà anche concludere dicendo che si tratta soltanto di un'aspirazione, cui non può corrispondere alcuna realtà : e ciò da Kant in poi è stato ribadito più volte, riconducendo, proprio per questo, il sapere umano a livello di scienza e negando la realtà di una filosofia da intendere come totalità, e cioè come metafisica. E tuttavia rimane pur sempre — lo stesso Kant lo riconosce — l'esigenza di ricondurre le singole parti al tutto, e rimane pur sempre nell'uomo la necessità *di dare un senso alla vita,* che è il vero problema cui si riportano pedagogia ed educazione, problema cui nessuna conclusione delle scienze può dare adeguata risposta e che anzi rimane oltre tutte le spiegazioni. Invero il filosofare è ricerca, e si dica pur in termini tradizionali, ricerca della verità, se con questo termine s'intende quel valore a cui tutto deve riportarsi per essere pienamente e totalmente legittimato. Se è ricerca è ricerca continua, che usa il metodo del confronto, che si vale del dialogo, che si fonda su una metodologia critica, cioè a dire necessariamente anti-dogmatica : sul piano dell'azione significa atteggiamento anti-ripetitivo e anti-precettistico. Ma ciò, come non può significare negazione dei valori — che diventano anche gli ideali del discorso pedagogico — cosi non può presumere di negare norme e regole, le quali hanno la loro validità perchè fanno parte di quegli satuti sociali, nei quali, esplicitamente o implicitamente, vive l'umanità.

Si tratta evidentemente di richiamarci continuamente a siffatto atteggiamento filosofico, di ricerca e di discussione, capace dunque di avvertire sempre la problematicità delle singole situazioni, e dunque anche la necessità di cogliere chiaramente il rapporto tra la norma e l'evento, eliminando qualsiasi rapporto di forza — l'autoritarismo — ma anche riducendo, per lo meno al minimo, l'intervento di altre discipline che attenuino lo spirito di ricerca proprio del filosofare. Il quale potrà e dovrà procedere, per quanto è possibile, secondo i metodi dialettici della più rigorosa logica razionale, ma non potrà escludere l'apporto di ciò che è parte costitutiva dell'uomo, la sua stessa emotività ed affettività, la sua volontà, quel mondo dunque del non razionale, che alcune filosofie hanno voluto identificare con l'irrazionale, e che dovrebbe comunque essere sempre rapportato alla razionalità dell'uomo per rendere il suo atteggiamento ragionevole, cioè a dire argomentabile e legittimabile in termini di giudizio.

Da siffatto filosofare sembra non si possa assolutamente prescindere : ed è un filosofare che si riflette anche inevitabilmente sul discorso pedagogico, il quale formalmente si legittima solo in ordine alle tre fondamentali direzioni, senza le quali una pedagogia non sembra sussistere.

Sempre infatti l'azione educativa ha bisogno di proporsi degli obiettivi, il che vuol dire che sempre la pedagogia deve affrontare il problema dei fini, che si offrono come valori e come ideali. Il discorso pedagogico è anzitutto discorso di *teleologia* pedagogica, il quale dovrà affrontare, evidentemente, il rapporto tra il fine (primario ed assoluto) e i fini (secondari e contigenti) e dovrà giustificare il valore per permettere la valutazione dei vari obiettivi (più o meno secondari) che di volta in volta vogliono o devono o possono essere realizzati. In ordine poi a questo dovero-potere-volere dell'uomo dovrà essere chiarite anno la natura e la la funzione dell'uomo in quanto soggetto di educazione, e ciò darà luogo alla seconda considerazione dell'*antropologia* pedagogica ; portata anzitutto a ricercare in che senso debba intendersi tale soggettività dell'educazione.

Il terzo aspetto, quello *metodologico*, investe il metodo e i procedimenti che risultano più idonei per la realizzazione di un progetto di vita, che è sempre necessariamente un da farsi, in quanto per essere progetto dovrà essere progetto *totale, unitario* ed *organico*. E perciò il progetto potrà realizzarsi ma sarà anche sempre da realizzare, e ciò comporta trascendimento continuo (non vi è posto nella pedagogia per una concezione di tipo immanentistico), e il trascendimento comporta possibilità di ulteriori scelte, e quindi intervento della libertà, ma perciò stesso anche il rischio dell'esito, anche perchè si tratta di un futuro che potrà essere previsto (o anche auspicato) ma non potrà essere assolutamente determinato dal presente.

Senza siffatta considerazione, la quale naturalmente dovrà sempre calarsi in un determinato contesto e diventare questa o quella filosofia, questa o quell'educazione, non potrà darsi formazione della personalità : la quale, pur avendo inevitabilmente come punto di partenza una certa "natura", non potrà luogo ad un effettivo miglioramento, qualora tutto fosse determinato, o qualora il soggetto dell'educazione dipendesse completamente dall'oggettività delle situazioni. Il determinismo esclude l'educazione che richiede, formalmente e costitutivamente, che è quanto dire anche epistemologicamente, la libertà. Si deve ancora tenere presente che proprio perchè si parla di pedagogia in senso teoretico, e la si analizza nelle sue strutture formali, non si può ritenere che sul piano dell'azione siffatta teoreticità si traduca in modo del tutto esaustivo. S'intende dire che, se parliamo dell'uomo come soggetto dell'educazione, in linea di fatto ci rende conto che tale soggettività è limitata da interventi oggettivi molteplici ; e cosi analogamente, se si parla di una libertà di scelta, non si può certamente ammettere che, sul terreno della prassi, la scelta avvenga per l'intervento esclusivo della nostra libertà, non potendosi certamente eliminare — ma al più soltanto ridurre — tutti i condizionamenti, anzi le stesse motivazioni, che possono indurre a preferire certe scelte piuttosto che altre.

In realtà, sul piano della prassi, si verifica continuamente la "limitatezza dell'uomo", si constata la sua "situazione", che è sempre situazione di crisi, e cioè di dramma, situazione conflittuale dunque. Ciò non può peraltro condurre ad accettare interpretazioni di tipo problematicistico, le quali sarebbero analoghe alle interpretazioni scettiche a cui si è già fatto cenno. I limiti della vicenda umana non escludono la ricerca della verità, e le conclusioni scientifiche, cui la storia perviene, non escludono, anzi rinviano continuamente a quella richiesta di assolutezza e totalità del sapere, che sarebbe il solo a dare un effettivo *"senso"* alla nostra vita, e quindi anche all'educazione.

Secondo queste linee, cosi sommariamente richiamate, ci sembra che risulti chiara la presenza della filosofia nella pedagogia, a condizione sia altrettanto chiaro che la filosofia è il filosofare nel senso della ricerca e della critica : secondo indicazioni che permettono di individuare l'uomo come culturalmente aperto, disponibile al dialogo, capace di superare continuamente i traguardi raggiunti o anche di criticarli, per un rinnovamento continuo, nel quale è anche il senso più autentico della sua personalità. I procedimenti secondo cui l'uomo vive siffatta ricerca e siffatto atteggiamento critico sono i procedimenti razionali del discorso dialettico, ma anche i procedimenti ragionevoli del discorso retorico delle argomentazioni, capaci certo di legitimare le scelte compiute e di convalidare i criteri e i metodi perseguiti, pur nel riconoscimento che tutto nell'uomo e dell'uomo non può essere dimostrato. Se questo fosse, saremmo a quella filosofia totalmente sitematica, che costituisce invece, da Socrate in poi, la ricerca perenne dell'umanità, e che anzi fa si che, secondo le vedute del mondo romantico, l'uomo possa essee veramente uomo, ricercatore appunto, e non possessore della verità, il che è soltanto di Dio.

In virtù di siffatta presenza della filosofia sembra anche che venga ben compreso il rapporto tra pedagogia ed educazione, tra la teoria e l'azione, e che venga sovrattutto avvertito come qualsiasi azione educativa non possa mai dirsi esaustiva di quel miglioramento, che è tutt'uno con la formazione della personalità, cosicchè sempre ad atti seguiranno altri atti, in una successione che dovrà essere coerente e il più possibile organica, ma che non perverrà mai alla unità totale e quindi non potrà mai dirsi né conclusa né difinitiva. E' per questo che si legittima l'educazione come educazione permanente e che si rapporta anzi l'educazione a quella problematizzazione della pedagogia, che è tutt'uno con la sua capacità di teorizzare, e dunque di ricercare.

RÉSUMÉ

La présence de la philosophie dans les sciences de l'éducation et son rôle dans la formation de la personnalité.

1. Des considérations historiques établissent déjà l'apport de la philosophie aux sciences de l'éducation :
a) Si les Sciences de l'éducation sont considérées comme un moment ou un domaine qui se situe à la périphérie de la philosophie,
b) Si les Sciences de l'éducation sont considérées comme de la phisophie appliquée,
c) les Sciences de l'éducation sont égales à la philosophie et y sont inclues (idéalisme),
d) Si la philosophie est inclue dans la pratique, et les Sciences de l'éducation peuvent se définir comme sciences pratiques.
2. Philosophie peut aussi représenter une idéologie. De là qu'il est nécessaire de faire la distinction entre philosophie et idéologie (idéologie

est toujours une partie d'une action et est toujours orientée vers une action).

3. Il y a aussi des points de vue qui dénient que la philosophie a une certaine valeur pour les Sciences de l'éducation,

a) parce qu'elle est remplacée par les Sciences humaines,

b) parce que la philosophie, en tant que Science universelle, ne peut pas expliquer les situations concrètes de l'éducation, qui sont plus reliées à la pratique politique et socio-économique.

4. Aujourd'hui les Sciences de l'éducation aspirent vers un domaine autonome et tendent à refuser tout service. Mais souvent cette attitude est prise en relation à une sorte de réduction (pédagogie expérimentale).

5. Nous expliquant d'une manière plus exacte, il semble important de faire la distinction entre pédagogie et éducation. Education veut dire une action et est toujours liée à un certain objet. Pédagogie étudie les conditions de l'éducation et juge d'une manière critique sur les faits et spécialement sur le « comment faire ».

6. L'apport de la philosophie aux sciences de l'éducation ne signifie pas une certaine manière de philosopher, mais faire de la philosophie scientifique qui met continuellement tout en question, qui cherche la vérité et pour ce motif doit être considéré comme une méthode de critique et de dialogue.

7. Les sciences de l'éducation dépendent de la philosophie, parce que la philosophie préserve les sciences de l'éducation de dogmatisme et préceptes et que c'est une méthode de conviction et non de persuasion.

8. Les Sciences de l'éducation nécessitent la philosophie parce qu'elles systématisent le discours pédagogique dans son traitement des valeurs et ambitions (téléologie de l'éducation) du sujet éducationnel (authropologie de l'éducation) et des méthodes et procédés (méthodologie de l'éducation). Elles expliquent le problème des ambitions vitales qui incluent, et la liberté de choisir, et le risque de faillir.

9. Il est impossible de garantir la formation de la personnalité si l'on n'accepte pas une détermination. Ceci n'est pas une retraite dans le scepticisme, mais une reconnaissance des limites de l'action humaine.

10. A cette fin la présence de la philosophie dans les Sciences de l'éducation est nécessaire parce qu'elle joue ce rôle critique et mène l'homme à une ouverture d'esprit culturelle, à une maturité au dialogue et à une capacité de motiver les décisions. Ainsi la philosophie sert à former la théorie de l'acte éducationnel et le rend plus personnel et plus créatif.

Prof. Guiseppe FLORES D'ARCAIS was born in 1908. Since 1936 he is professor of education at the university of Padova, Italy. He also taught education at the universities of Messina, Venice, Trieste, Lecce, Verona, and Würzburg. He is the founder of "Rassegna di Pedagogia", director of "Studi cinematografici e televisivi", and former director of "I licei e i loro problemi". He is member of several cultural academies and of numerous Italian and foreign pedagogical and philosophical societies. He has written more than 200 academic publications, among them more than 40 books on the history of education, the philosophy of education, esthetics, methodology and didactics, mass media, etc.

THE ROLE OF THE SELF-CONCEPT IN SELF-ACTUALIZATION

by

Prof. Dr. J. D. Vrey
(University of South Africa, Pretoria)

1. INTRODUCTION

In this paper the exposition of the importance concerning the self-concept in self-actualization is attempted from an educational approach. The subdiscipline of pedagogics specifically involved, concerns itself inter alia with an explicit study of the child who owes his becoming or self-realization to the kind and quality of the educational assistance he receives. In particular our concern is the maturing individual as a person with innate capacities, possibilities, limitations and needs set in the historical, cultural milieu of his world. In this setting he is constantly confronted by concrete real life situations so that he is forever in a situation which involves him in a relationship either with people or with things, with ideas, with God or with himself.

Since we are concerned with the child it is necessary first to establish who the child in fact is — in other words, to posit the necessary presuppositions concerning the child. We lack space to do so in detail, but mention must be made of a few relevant aspects of the child as a person, aspects with which we concur. Such are of central importance in this context.

The child is a subject, a free, self-conscious, feeling, knowing, willing and acting person whose personality develops increasingly as he actualizes his inherent possibilities with the aid of education (Gunter, 1975).

As an active being the child is not merely concerned with action for its own sake, but everything points to the fact that his actions are aimed at least at self-improvement since his control over his actions increases steadily. Thus Perquin (1962, p 34) asserts: 'Het kind vormt zich zelf, vanaf het eerste moment. Ook de baby is druk bezig zich zelf te vormen, onbewust, maar met innerlijke krachten.' (The child forms himself from the very first moment. Even a baby is hard at it, forming himself, unconsciously, but by means of inner forces). By acting for himself and causing things to happen, the child can be educated. Though taking the initiative he is as yet incomplete and dependent, and his actions likewise are childlike and imperfect. He is reliant on educational assistance for perfecting himself and for self-actualization. The child wants to be a grown up. Certain facets of adulthood continually confront him; he gives meaning to them and tries to actualize them, for instance eating unaided or fastening his own buttons, or visiting friends or relatives on his own or taking his own decisions. All this falls within his scope, along with the entire spectrum of the adult way of life, because potentially he is not only a cognitive, but inter alia a moral being as well (GUNTER, 1975). He commands possibilities which, with the aid of education, he can actualize. The multiformity of the adult world demands of man that he chooses. His choice requires a sence of responsibility, to which end he needs knowledge, skills and norms (VAN ZYL, 1975). Responsible choice is only possible when the child has knowledge, has been oriented and is able to discriminate. In this connection the assistance of education is indispensable.

Thus the child's guided growth to independence amounts to a gradual actualization of his potential which must be realized within a particular culture. The adult guides the child towards a meaningful and worthwhile objective. The child wants to grow up, wants to be oriented, wants to understand. By attributing significance to the world around him he restructures it into a meaningful life world. Thus the *attribution of significance* by the child is crucial for his becoming. The child cannot attribute significance effectively without 'internal and external activity' (Perquin), which implies personal *involvement*. Both the scope of the childs attribution of significance and its intensity, quality and permanence are determined by the nature and quality of his *experience* at the time of attributing significance. As FRANKL (1964, p. 83) puts it, what you have experienced no power on earth can take from you.' The educationist who proposes to study the child on his way towards adulthood can hardly do so without the application of this threefold criterion, that is the child's significance attribution, his involvement and his experience.

The nature and essence of educational help as supportive action are such that the child becomes ever less dependent and ever more self-reliant. In this process the yardstick of propriety moves from the adult to the prevailing norms of his culture. Eventually the adult's help consists of deliberately refraining from assistance so as to give the child the necessary opportunity and practice to act independently according to the standards of the norm held by the particular culture, and to assume responsibility for it.

Throughout this paper the focus remains on the self actualizing child who has assimilated educational assistance and successfully integrated it with his personal capabilities and expectations so that his self-realization appears to be authentically self-determined.

2 SELF-ACTUALIZATION

The educational goal relevant here is the self-actualization of the child as a person, in other words helping him to develop to the 'fullest height that the human species can stand up to or that particular individual can come to (that is) helping the person to become the best that he is able to become' (MASLOW, 1971, p. 169).

It is precisely by satisfying or gratifying physiological and psychic needs that the urge arises to become more and more what he is able to become (Eson, 1972, p. 24). This is in no way a matter of perfectionism. The self-actualizer is human in every sence of the word. He is wholly involved with life, experiences intense pleasure and profound grief, not merely his own but also that of his fellow men. The authentic self-actualizer accepts himself to an extent which leaves no room for guilt, anxiety, shame or aggressive feelings. (Brennicke and Amig, 1971, pp. 256-9). Since no energy is wasted on harbouring anxiety or other morbid defence mechanisms, all energy and attention are focussed on external problems and circumstances. By virtue of his realistic self-perception he accepts himself so that odd incapacities or limitations fail to affect his self-esteem or involve his self-image in any way.

Self-actualization implies the person's conscious efforts to realize all the latent possibilities of his self. This would include the various fields of physical skills, intellectual abilities, emotional experience and moral awareness, so that he will attain and realise the human self he in fact is. The question is: how does man become what he is or what he is capable of being? It soon becomes obvious that in the satisfaction of physiological and psychic needs, human development is realized when man directs himself to a meaningful task. This is no '...neurotic need for perfection' (Horney, 1947, p. 223), but rather, as Maslow (1971, p. 43) puts it, 'Self-actualizing people are, without one single exception, involved in a cause outside their own skin, in something outside of themselves'. This cause which engrosses them is not merely important; they love it; it is not simply a career, it is a vocation. Frankl (1964, p. 113) stresses this: 'Self-actualization cannot be attained if it is made an end in itself', and again (Frankl, 1969, p. 116): 'Self-actualization is, and must remain an effect, namely the effect of meaning fulfilment. Only to the extent to which man fulfils a meaning out there in the world, does he fulfil himself'. Only to the extent that a person dedicates himself to a cause that has meaning to him to that extent does he actualize himself. In this sense self-actualization occours as a side-effect of self-transcendence. When the child forgets himself in his absorption in the task of learning to read or write, or solving a cognitive problem, or condoling with a friend in sorrows, he is truly self--transcending. To man transcendence, or rising above, or going beyond (Binswanger, 1958, p. 193: Überstieg) is an open possibility ,Oberholzer, 1968; Gordon, 1959) or, as Goldstein (1934) puts it, transcendence is the ability to form abstractions, use symbols and orient himself beyond the immediate bounds of geometrical space and chronometric time. Since only man is able to tell a lie, Sartre contends, he alone has the ability to transcend.

Rollo May (1958, p. 74) contends: 'Self-consciousness implies self-transcendence. The one has no reality without the other. It will have become apparent... that the capacity to transcend the immediate situation uniquely presupposes Eigenwelt — 'the self in relation to itself', 'the self knowing itself' — that is, the mode of behavior in which a person sees himself as subject and object at once'.

Therefore, if man in his self-actualization is to realize his possibilities which lie somewhere in the future, he must transcend himself or rise above the apparent immediate bounds of space, time and physical and psychic capability. Such transcendence presupposes a realistic self-concept where self-knowledge incorporates detachment from and evaluation of his own identity.

Roberts (1975, p. 374-477) poses the question: 'How can the adult give the child the help and support to become what he is able to become?' According to Pikunas 1969, p. 287) the adolescent advances in self-discovery by way of three interrelated steps:

1. search for human models;
2. choice of principles and ideals; and
3. formulation of a philosophy of life based on a value system.

More intrinsically, Maslow stresses that primary needs must be satisfied before self-actualization becomes possible. The primary needs that have to be met, as far as the child is concerned, are his physiological requirements, security needs, his need for love, acceptance and esteem. Only when these basic needs have been met will self-actualization thrive. It is noteworthy that self-actualization is not so much the result or product of action, as an involvement in a task and the experience of this involvement. Benson (1974, p. 354) describes it as 'the ability to enjoy the experience of being'. Because of his numerous interests requiring orientation in various fields, the self-actualizer is seldom bored. The attribution of significance remains central, or as Benson (1975, p. 354) puts it: '...especially in self-actualized people, the deprivation of the cognitive needs can lead to serious difficulties'. Once basic needs have been met self-actualization may occur, with the following attributes:

1. The self-actualizer must be able to understand, give meaning and become increasingly oriented.
2. He is intensely involved in a cause (outside of himself).
3. He experiences meaningful activity intensely.

Maslow (Benson, 1974, p. 351) summarizes the idea of actualizing potential abilities as follows: '... the self-actualized person is fulfilling his potentialites in the act itself'. However, this action cannot come about without the aid of education. Since self-esteem is related to self-actualization, it is necessary to scrutinize the person's involvement with himself — his 'Eigenwelt'.

3. SELF-CONCEPT

3.1 *Introduction*

The term *self-actualization*, as well as any number of other components with the prefix *self*, implies that there is a self which can actualize or realize or accept or esteem itself. These references to the self can only be meaningful if we have a clear definition of what or who constitutes this self as distinct from I, self-concept, me, mine, etc. Man as a person gained prominence in the human sciences with the accruement of meaning, or as Sampson (1971, p. 448) puts it: '...They place the person back into the equation', while ALLPORT (1955) observes that it is increasingly possible to refer without embarrassment to concepts like self-image, self-actualizing, self-development, etc. However, this does not infer clarity or agreement among the many who use these terms. BUGENTAL (1965, p. 203) aptly describes the confusion surrounding the use of these terms. He says : 'Tremendous amounts of confusion in our thinking about the nature of personality and about how people experience their lives have arisen from the confusion of the I and the Me.'

Pedagogics is pre-eminently a study of an entirely human phenomenon : education. If we are to adopt a psychopedagogic perspective on the participants in the educational situation, we need to link up with a psychology which focusses on man as a person. We cannot discuss here the evolution of the recognized major trends in psyochological thinking so as to isolate and understand the constructs of the I and the self. It must suffice to quote Erich FROMM (1970, p. 669), who was himself caught up in the crisis of psychoanalysis. He states : 'Man being torn away from nature, being endowed with reason and imagination, needs to form a concept of himself, needs to say and to feel : 'I am I', because he is not lived, but lives.' In the final event the existential thinkers have produced by far the clearest expositions of and distinctions between concepts like I, self and ego. We would gladly identify with writers who can cast light on this context.

3.2 I

We will have to clarify the essence and the functions or task of the I.

JUNG (1969) describes the I as the centre of the psyche. Edinger (1972, p. 3), interpreting JUNG' s descriptions, phrases it thus : the I is '... the supreme psychic authority ... the inner empirical deity and is identical with the *imago Dei*'. The function of the I is to regulate and unify the entire psychic totality. According to JUNG we can then claim that the I is the source of energy and as such the organising centre of all psychic activity.

JANSE DE JONGE (1956, p. 26, 28) contends that the I can never be objectified, it has a spritual dimension manifesting itself as spirit which can never be detected by empirical research. He says : '... deze geest is absoluut, het absolute niets, het onruimtelijke en ontijdelijke, de negatie van alle gesteldheden de achronie, het onsterflijke' (this spirit is absolute, the absolute nothing, the non-spatial and a-temporal, the negation of all conditions, the timeless, the immortal'. DE JONGE understands the function of the I to be such that no human act is conceivable without the I. The I as a free and creative force instigates and directs human reasoning and action.

KUYPERS (1963) points out that it is the I which observes and thinks, which reminesces, feels and wills, which ages and dies. As regards the function of the I, he asserts (1963, p. 257) : 'Want wel ligt het ik verborgen achter alle verschijnselen, maar de stralen van zijn licht doorglanzen alle domeinen van het psychische'. (For the I is concealed behind all phenomena, but the rays of its light irradiates all domains of the psyche).

Psychologists like **Binswanger**, **Buitendyk**, **Delfgaauw** (1966), **De Jonge** (1956), **Bugental** (1965) and others strongly emphasize that the I is continually in relation to the self and the psychological world surrounding the person. It must not be seen as a new and independent substance, detached from self and his world and capable of existing apart from this phenomenal world.

It would therefore appear that the I is unobservable and can never be objectified. The I is spiritual, constituting the impetus and guiding force behind all human reasoning and action. The psychic functions are united in the I which itself can only be conceived of in terms of man as a person (**Kuypers**, 1963, p. 416). This will have to suffice. The danger remains that '... anything said about it tends to make an object of the self-as-doer, and thus there has been the tendency to equate this self-as-doer seen retrospectively with the self-as-object.' (**Bugental**, 1965, p. 203). Suffice it to say that the I is regarded as a spiritual dimension of the person, existing only as an integral part of the other dimensions. We can therefore know it only as a derivative structure in its relations with self and the world and as the impetus and guiding force behind human action.

3.3 The self

In contrast with the I the self is pertinently an object at which to direct the conscious mind. In **Hugenholtz**'s view (1946) the self can be detached or objectified by the autonomous I. This immediately raises other questions, such as: Is the self wholly object, or is it subject as well? If it is object, it follows that we will think of it as a substance with a particular structure. Another question is whether the self must be seen as an objectively demonstrable fact in space and time or whether it merely represents a construct to illustrate the concepts and qualities of the person. Sometimes the self is referred to as a single entity, at others it would appear that self be viewed as multiple in character.

3.3.1 Self as fact or construct

If the self is an object I will obviously direct my consciousness at my body and its functions, both the physical and psychophysical like thoughts, feelings and suchlike. However, **Gordon** and **Gergen** (1969, p. 116) contend that '... the self is not a thing; it is a complex process of continuing interpretive activity... including perceiving, thinking, planning, evaluating, choosing, etc., and the resultant accruing structure of self-conceptions available to this active consciousness'. **De Jonge** (1956) moreover points out that such relationships with myself arising from the I's conscious focus on the self, are not to be compared either in essence or in structure with other relationships entered upon by the I. While his consciousness is focussed on himself the individual's self-perception may operate in terms of categories like 'man', 'teacher', etc., but at the same time he will evaluate, seeing himself as, for instance, 'strong man', 'strict teacher', etc. Thus the self is not merely fact, nor solely a construct, but both and may be more than these.

3.3.2 The self as subject

As object the self constitutes the focus of consciousness. Hence we speak of self-consciousness and awareness of self. The meanings attributed to self are far more than mere usage, including as they do the involvement of the person. 'My eye' means not only my organ of sight — I am my eye. Similarly an amputated arm lingers on in the consciousness for quite a while. De Jonge (1956, p. 31) stresses the interaction between I and claims that without this all human deeds and actions would be 'inconceivable. Castell (1965) likewise asserts that the self as subject is what it is, partly because it can reason and is susceptible to reason. The self is object but also subject. Through self-awareness the self took shape as the core of the person (Hamachek, 1971). Therefore we can accept that self as self (not as I) is also a subject, in that it constitutes the core of the person and initiates diverse constellations of action and awareness.

3.3.3 Self as single and as multiple

Each person takes self-identity and self-consistency for granted, for at various ages, in different actions, and in all manners of circumstances he never doubts that he remains the same 'self'. Several writers stress the simplicity of the self. In his exposition of self-identity Erikson (1959) elaborates on this, while Lecky (1945) claims that self-consistency is only plausible on the assumption that self is a single entity, concept or Gestalt. Backman and Secord (1968) hold that the self is fashioned when different roles are internalized by identifying with them. In any event, the singularity of the self propounded by these authors is not inflexibly substantial, but continuously evolving and subject to change.

Other writers advocate the multiplicity of the self. James (1897) claims that a person has as many social selves as there are people whose opinions he values. Ebner (cf. Löwith, 1962) says true existence resides in the relation of I to another. Buber (1965, p. 32) also claims that the basic relationship is 'Ich - Du'. Jourard (1965, p. 5) concurs when he says: '... no man can come to know himself except as an outcome of disclosing himself to another person.' Hence the multiple concept of the empirical self owes its existence to the necessary diversity of relations into which the person enters with people in disparate situations.

In my opinion these two approaches of singularity and multiplicity contain no real dichotomy. The only difference is between my relationship with my children as their father on the one hand and my relationship as an employer with my employees on the other, etc. The complexity of relations existing between the self and others, God and objects in the world, strongly suggests that the self is multifaceted rather than multiple, while the singularity of the evolving self attains greater authenticity through self-realization.

We see therefore that the self is both object and subject, both fact and construct, a single collation of perceptions, yet multifaceted. Consciousness can be directed at the self. We agree with **Buber** (1957) and **Wyngaarden** (1962) that the self was created by God and is called upon to become what it was created to be. Its evolution presupposes the progressive improvement of all the physical and psychic possibilities of the self as a person in relation to others, objects, himself and to God. Evolution embraces more specific concepts like self-realization and self-actualization. (**Mouly**, 1970, p. 131).

3.4 The self-concept

As soon as a person's consciousness is directed at the self, we have concepts of self-identity. He comes to know himself. Self-conceptions derive from the body as a concrete object and the images he conceives of his physical and psychic self.

In both categorical and attributive terms this self-identity provides the answers to the question: 'Who am I ?' This is manifested, for instance, in answers like: I am a boy, John Collins, std. 6, a pupil, good athlete, slatternly, etc. In the boy's opinion such labels enable others to know him as well as he knows himself. It is noteworthy that his identity came about through his interaction with his phenomenal world.

Through his involvement with the world it appears that his actions or activities largely contribute to his image of himself. In very young children we find that their activities often constitute their identity. The little girl tottering along in her mother's shoes is mother, the little boy donning father's hat is father. Whether he is frightened, cross or glad, he is so much involved that his experience becomes his total existence. It is not play-acting which permits him to be somebody else at the same moment; when he sees himself in fantasy as a pilot, engine-driver or policeman, he indentifies completely with the role and acts accordingly.

The specific identification may be ephemeral, but it does illustrate the fact that to be *somebody* in particular as a rule implies *doing* something in particular and vice versa, viz. to do something in particular the person normally has to be somebody in particular. To see myself as a rugby player, I have to play rugby. Therefore I must *act* and be involved with the action to which I give meaning, whereupon I will experience my identity as a doer in the game of rugby. (The standard of play is irrelevant although it may acquire importance later on).

Hence identity implies action and action identity. Authentic self-actualization therefore requires a free, realistic interaction between being and doing. To be someone presupposes involvement with a typical, relevant something, in such a way that I experience the typical in its totality.

Rollo **May** (**Canfield** and **Wells**, 1976, p. 203) stresses the relation between action and identity as follows: 'It is in intentionality and will that the human being experiences his identity. 'I' is the I of 'I can'. Descartes was wrong when he wrote, 'I think therefore I am', for identity does not come out of thinking as such, and certainly not out of intellectualization... it jumps from thought to identity, when what actually occours is the intermediate variable of 'I can'. What happens in human experiences is 'I conceive - I can - I will - I am'. The 'I can' and 'I will' are the essential experiences of identity.'

My involvement with what I want to do and what I am able to do, together with my experience in the actual doing, helps to establish my identity.

Even when intrinsically part of the self-concept, action is still a distinct component of identity. This applies to the infant who learns to crawl or walk, or eventually to read, recite, do mathematics or play international rugby.

However, such action will necessarily elicit a reaction from the relevant people, so that the quality of action will be either encouraged, discouraged or ignored. This leads to the increasing importance of the action to the person whose identity is being formed. Ultimately I do not come to know myself only through the words, behaviour and looks of another. I anticipate the evaluation of my action by someone I esteem, which gives rise to subjective standards whereby I evaluate my actions and indeed my total identity. Thus it may be that I evaluate my sex, name, height, weight, ability to read and write compositions as 'good' in terms of my own subjectively formed standards.

Such self-evaluation is a basic component of self-perception. To me it is the naked truth. This is how I know myself. These self-perceptions provide the basis for self-esteem which is a matter of primary importance to most people (COOPERSMITH, 1967). The fountainhead of self-esteem is the esteem of others (FITTS and others, 1971). For this reason christians who see themselves as creatures of God, and consequently as valuable, are also to respect, esteem and accept themselves (WYNGAARDEN, 1963).

In my self-concept, i.e. my image of myself, I can distinquish three interdependent components, viz: identity, action and self-esteem. The individuals self-concept is always highly significant to him. Whether this self-concept embraces high or low self-esteem is unimportant. This is how he knows himself. This is the image of himself which he will protect at any cost when it is attacked or offended. '... this organization of ... concepts of the self (self-concept) is for any individual the very core of personality. The self-concept is the self 'no matter what'.' (COMBS & SNYGG, 1959). The person's image of himself, which we call his self-identity, is not a neutral self-image. In this context LANGEVELD's dictum viz.: 'De opvoeding wil zelf iemand zijn' (1949, p. 23) (the child wants to be someone); needs to be drastically qualified if it is to be acceptable.

It is not a neutral identity in the sense of someone as opposed to nobody. The child aspires to a 'definite identity' (ADAMS, 1968, p. 79), or as TONSSING (ROGERS, 1972, p. 536) puts it, 'a meaningful identity'. I would go further and posit that the identity (someone) the child seeks and wants to be is one which both he himself and others will esteem and accept. This implies that the identity formed, the self-image, must necessarily be evaluated by subjective standards developed in relation to others. This evaluated self-image constitutes the self-concept which can then be defined as follows: 'The self-concept refers to the configuration of convictions about myself and attitudes towards myself which are dynamic and of which as a rule I am conscious or can become conscious' (Vrey, 1974, p. 95). Binswanger and others refer to this self-concept as the Eigenwelt, which May (1958, p. 64) describes thus: 'Eigenwelt is the self in relation to itself or the self knowing itself'.

My self-concept is the focus of my relations in my world. As Yamamoto (1972) puts it, the self-concept is comparable to a map of an area, the self. 'The manifestation of every personality trait of the individual occours via his self-concept. If personality is seen as the 'radiating power' from the core of the unique person, the self-concept constitutes the lens which focusses this power on personality traits'. (Vrey, 1974, p. 363). The life pattern of each individual is his self-concept in action (Anderson, 1952). May (1958, p. 64) declares: '... if Eigenwelt is omitted interpersonal relations tend to become hollow and sterile ... and without Eigenwelt love lacks power and the capacity to fructify itself'.

4 THE RELATION BETWEEN SELF-CONCEPT AND SELF-ACTUALIZATION

As we have pointed out, self-actualization concerns a self called upon to become what it was created to be. The conditions for self-actualization include total involvement with a task that is meaningful to the person. This implies involvement of a kind which pursuits self-transcendence. Wyngaarden (1963, p. 90) refers to this as self-abandonment whereby man voluntarily puts himself at the disposal of a cause. He says: 'Het verwerkelijkt zichzelf in de zelfverloochening.' (He realizes himself in self-negation). Frankl (1964, p. xi) refers to Nietzsche and comments: 'He who has a why to live can bear with almost any how'.

To forget oneself is impossible for someone with a self-concept which needs to be frantically and fearfully protected. If the self-concept is the interpreting core of personality, and the person has a self-concept which causes him to see himself as incompetent, rejected, esteemed and respected by few, then this negative self-concept must necessarily impede effective self-actualization.

Combs and Snygg (1959) mention self-maintenance and self-enhancement in the same breath. Self-esteem feeds on self-enhancement, and is likewise closely related to self-maintenance. The risk of participating in action which may hurt my self-esteem constitutes a threat and is defended. Perception of attributes or skills in myself which at one time added to my self-esteem is internalized and enables me to engage in other activities conducive to self-enhancement and self-actualization. If at the age of twelve a new suit or a victory at a game of marbles had added to my self-esteem, this would mean little to my self-esteem at the age of forty five, but it did contribute to my present self-concept and set me free to progress towards greater self-enhancement and self-actualization. (Fitts and others, 1971).

In self-evaluation the identity, trait, quality or action is closely scrutinized and when self-actualization is discovered, the verdict is: 'Good'.

Consistently successful self-realization and self-development enhances self-esteem, which in turn provides an incentive to become involved in such self-actualizing actions. There is unmistakably an intrinsic interaction between self-actualization and self-esteem. Hence successful self-actualization is prerequisite for self-esteem, and a positive self-concept is the incentive to involvement in self-actualizing actions. Self-actualization has been defined as the realization or development of the Gestalt of the person's potential capabilities. Successful self-actualizing action has the effect of internalising enhanced or consistent self-esteem, which remains the basic condition for further self-development. A realistic self-concept and self-acceptance require 'dat men eigen onvolkomenheid aanvaardt en dat men zich, zoals men is, aan het leven blootstelt'. (WYNGAARDEN, 1963, p. 85). (that man should accept his own imperfection and man as he is should be exposed to life). This would appear to be the condition for optimal self-actualization.

When giving educational support this must neccessarily be taken into account. COMBS (CANFIELD and WELLS, H.C., 1976, p. 131) cites the self-concept as prerequisite for self-actualization when he says: 'How you perceive yourself (self-concept) determines what you think you are able to do and that determines in turn what you will try. So the self-concept has a tremendous effect upon the intelligence of the individual.' MAY (1958, p. 74) states: '... transcendence presupposes Eigenwelt' and proceeds: 'transcendence implies not only world-design but at the same time, self-design, potential modes of being for the self'.

Self-actualization demands that as physical and psychic capacities increase, knowledge, evaluation and esteem of self-identity should increase correspondingly. Self-actualization requires and presupposes development of the self-concept.

The values to which the person, from his knowledge of himself, has attributed significance and ranked in order, will determine what values he will try to realize, and in what order of preferance. From this it is clear that the life pattern, which indicates what values are being realized in order of preference, will be an actualization of his self-concept.

A person may regard himself (self-image) as handicapped, i.e. as incapacitated, and in his self-actualization he will be quite unable to rise above his real or supposed incapacity. On the other hand he may have certain handicaps, yet if he sees himself as one who can, there are virtually no limits to his scope for self-actualization. Well-known examples of this are Helen Keller, Franklin Roosevelt, Douglas Bader the pilot without legs, countless motor-handicapped children who use an electric typewriter by holding a rod between their teeth.

We must emphasize that a positive self-concept must necessarily be realistic in the same way as a 'good' map needs to be a 'faithful' rendering of a region. We proceed to mention some factors which empirical research has found to be essential for the establishment of a positive self-concept.

5 IMPORTANT FACTORS IN FORMING A POSITIVE SELF-CONCEPT

5.1 A healthy, realistic self-identity

Erikson (Gordon and Gergen, 1969, p. 204) emphasizes the following: 'Identity formation finally begins where the usefulness of identification ends'. Murphy (1966, p. 989) describes identification as the action whereby a person corresponds to another and then behaves accordingly. A primary requirement therefore is the availability of ideal models with which the child can identify. These must be imbedded in an ordered system of values which is culturally esteemed. (Erikson: Johnson, 1973, p. 92). They could be parents, membres af the family, friends or other significant people. In Western society such ideal models are prerequisite for self-actualization. An effect of the shortage of male teachers is a cogent need for ideal models among developing boys.

5.2 Effective educational practice

Research (Vrey, 1974, p. 357 et seq) shows a high positive correlation between a positive self-concept and
a. acceptance of the child as a person;
b. the child's experience of respect;
c. experience of clear educational boundaries;
d. consistent encouragement and support in maturation;
e. experience of success.
Since the connection has been clearly demonstrated, educational practice in accordance with these findings could favour the formation of a positive self-concept. Both at home and at school weaknesses in such practice are a common occurrence.

5.3 Intense involvement in meaningful learning and lifework

The chances are that educational help will involve the child in learning which is, to him meaningful. Self-transcendence becomes possible when the child abandons himself wholly to the execution of such a task. Effective pedagogic guidance is a condition for self-realization. No child can dispense with such specialized help.

5.4 Life free from anxiety

When an individual's values are threatened he experiences anxiety. As regards values Ausubel (1965, p. 301) claims that one value predominates owing to its uniqueness and central significance, viz, the person's self-esteem or his sense of efficiency and personal competence in relation to his environment. When this self-esteem or sense of efficiency is threatened, anxiety emerges. The next step is characterized by the defence of the threatened self. In children this is manifested in countless ways as witnessed by the following examples: Refusal to join in risky undertakings which could include the answering of a question, telling lies to protect himself or not to expose himself, aloofness, vindictiveness, even obtrusiveness and 'over-motivation', both inside and outside the classroom. While defending the self remains a priority, self-actualization will lag behind.

5.5 *Pedagogic therapy*

A child who attributes significance to ineffectual ideal models and copies these, or who refuses to become involved, or who is anxious or who has an unrealistic self-image, cannot attain optimal self-development. Pedagogic therapy, a remarkable and specialized form of educational support, is indispensable to the practice of education.

5.6 *The self-concept of the teacher*

A capable and efficient teacher is a person, with dignity and integrity and personally imbued with respect and reverence (COMBS, 1967, p. 71). Such a teacher, accepting himself and thus acceptable to others, can help children to develop their potential to the full. To support the child he must encounter the child as a person and disclose himself. (JOURARD). A teacher with an inadequate self-image and in need of protection is unable to disclose himself to the child. He is incapable of supporting the child towards the formation of a positive self-image. If the child is to realize his full potential with the aid of education, he needs a teacher with a realistic, positive self-concept. This is an obvious criterion for the selection of prospective teachers. It is equally important that society and educational authorities should regard the teacher with respect, dignity and esteem. Such acceptance and esteem are indispensable to self-esteem and a positive self-image. Further research to establish authentic conditions for the development of a realistic positive self-concept is essential.

6. SYNOPSIS

The urge towards independence is inherently human. Maturation, as the child's growth towards independence, comes about through constant interaction between educational help and independent self-determination, with the former growing gradually less and the latter increasing as the yardstick of propriety is shifted from the parent to the norms prevailing in the cultural environment.

The child's beliefs about himself colour every aspect of his life. In numerous cases academic incapacity can be traced back to an unrealistic self-concept. Clinical experience (COMBS, 1967, p. 15) confirmed that without exception 'normal' children who are unable to read are convinced that they cannot read. Their self-concepts are those of people unable to read. In the same way scores of incapacities in children can be traced back to conceptions of themselves as people incapable of spelling, doing mathematics, etc. Some researchers (CANFIELD and WELLS, 1967) show that the self-concept is of a greater value in prediction than the I Q.

The self-image needs to be protected, for this is how the child knows himself. Consequently self-transcendence and actualization of all possibilities are imposible in a child with a negative self-concept. Hence a realistic positive self-concept is a condition for self-actualization. This self-concept is not innate, but has to be acquired through the child's association and interaction with people important to him. Although the self-concept is not a concrete entity, it appears that it is a construct to be taken into account in education. Education as support and assistance is needed for the development of a realistic self-concept, as a pedagogic therapy for the recovery of the self-image and for the improvement of inefficient attribution of significance, ideal models, norms and values. Research is essential to design and standardize tests of self-concept and to determine its relation to achievement as well as other relations which mould the child.

In addition to the educator, the empirical educationist in particular has the task of understanding the maturing child. We would posit that this would be done more effectively if this construct is explicitly recognized within the relevant situation.

BIBLIOGRAPHY

ADAM[illegible] (1968) : *Understanding adolescence*, New York : Allyn & Bacon.

ALLP[illegible].W. (1065) : *Becoming*. New Haven : Yale University Press.

AUSUBEL, D.P (1965) : *Ego development and the personality disorders*, New York : Grune & Stratton.

BACKMAN, C.R. & SECORD, P.F. (1968) : 'The self and role selection" from Gordon & Gergen : *The self in social interaction*, New York : Wiley.

BRENSON, L. (1974) : *Images, heroe. and self-perceptions*, New Jersey : Printice-Halle.

BINSWANGER, L. (1942) : *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*, Zurich.

BUYTENDIJK (1951) : *Psychologie van de huisarts* in R.K. Artsenblad.

BINSWANGER, L. (1958) : '*The existential analysis school of thought*' in May et al : New York : *Existence*, Basic Books.

BRANDEN, N. (1969) : *The psychology of self-esteem*, Los Angeles : Nash Publishing Corp.

BRENNICKE & AMIG (1971) : *The struggle for significance*, Beverley Hills : Glencoe Press.

BUBER, M. (1965) : *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg : Verlag, Lambert Schneider.

BUGENTAL, J.T.F. (1965) : *The search for authenticity*. New York : Holt.

CANFIELD, & WELLS, H : *100 ways to enhance self-concept in the classroom*, New Jersey : Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

CASTELL, A. (1965 : *The self in philosophy*, New York : Macmillan.

COMBS, A.W. & SNYGG, D. (1959) : *Individual behavior*, New York : Harper & Row.

COMBS, A.W. (1967) : *The professional education of teachers*, Boston : Allyn & Bacon.

COOPERSMITH, S., (1967) : *The antecedents of self-esteem*, San Francisco : W.H. Freeman & C.

DELFGAAUW, G. (1966) : *Wat is existentialisme*, Wageningen, H. Veenman & zn

ERIKSON, E.H. (1959) : The problem of ego identity, from *Psychological Issues*, Vol. 1, N° 1.

ESON, M.E. (1972) : *Psychological foundations of education*. New York : Holt.

FELKER, D.W. (1974) : *Building positive self-concepts*, Minneapolis : Burgess Publishing C°.

FITTS, W.H. et al (1971) : The self-concept and self-actualization, Tennessee. Dede Wallace Center Monograph 3, *Counselor Recordings and Tests*.

FRANKL, V.E. (1964) : *Man's search for meaning*, London : Hodder & Stoughton.

FRANKL, V.E. (1969) : 'Self-transcendence as a human phenomenon', in Sutich, Authony J. & Vich, Miles A. (eds) - *Readings in humanistic psychology*, New York : The free Press.

FROMM, E. (1970) : *The crises of psychoanalyses*, New York : Holt.

GOLDSTEIN, K. (1934) : *Der Aufbau des Organismus*, The Hague, Nijhoff.

GORDEN, C. & GERGEN, K. (1968) (eds.) : *The self in social interaction*, New York : John Wiley.

GUNTER, C.F.G. (1975) : *Aspekte van die teoretiese Opvoedkunde*, Stellenbosch : University Publishers.

HORNEY, K. (1947) : *New ways in psychoanalysis*, London : Paul Kegan.

HORROCKS, J.E. (1972) : *Self and role*, Boston, Houghton Mifflin C°.

HAMACHEK, D.E. (1971) : *Encounters with the self*, New York : Holt.

HUGENHOLTZ, P.T.H. (1946) : *De psychagogische behandelingsmetode*, Amsterdam.

JACOBSON, E. (1965) : *The self and object world*, London : Hogarth Press.

JAMES, W. (1910) : Psychology : *The briefer course*, New York : Holt.

JANSE DE JONGE, A.L. (1956) : *De mens in zijn verhoudingen*, Utrecht : Erven J. Bijleveld.

JOHNSON, W.C. (ed.) (1973) : *Child development and learning*, New York : M.S.S Information Corporation.

JOURARD, S. (1971) : *Self-disclosure : and experimental analysis of the transparent self*, New York : Wiley.

JUNG, C.G. (1969) : *The structure and dynamics of the psyche*, London : Routledge and Paul Kegan.

KUYPERS, A. (1963) : *Inleiding in de Zielkunde*, Kampen : J.H. Kok.

LANGEVELD, H.J. (1957) : *Beknopte theoretische paedagogiek*, Groningen : J.B. Walters.

LECKY, P. (1945) : *Self consistency : A theory of personality*, New York : The Island Press.

LÖWITH, K. (1962) : *Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen*, Darmastadt Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

LYND, H.M. (1961) : *On shame and the search for identity*, New York : Science editions.

MASLOW, A.H. (1968) : *Toward a psychology of being*, New York : Van Nostrand Reinhold & C°.

MASLOW, (1971) : *The further reaches of human nature*, New York, Viking Press.

MAY, R. : *Love and will* London. Souvenir Press.

MAY, R. (1969 : *Mans' search for himself*, *New York* : W. Norton & C°.

MURPHY, G. (1966) : *Personality, a biosocial approach*, New York : Basic Books.

PERQUIN, N. (1962) : *Pedagogische psychologie*, Maaseik : J.J. Romch & Zonen.

PIKUNAS, J. (1969) : *Human development - a science of growth*, New York. McGraw-Hill.

ROBERTS, T.B. (ed.) (1976) : *Four psychologies applied to education*, New York : John Wiley.

ROGERS, C. (1972) : *Client-centered therapy*, Boston : Houghton Mifflin.

SAMPSON, E.E. (1971) : *Social psychology and contemporary society*, New York : Wiley.

VAN ZYL, P. (1975) : *Opvoedkunde*, Johannesburg, Rand Afrikaans University.

VREY, J.D. (1974) : *Selfkonsep en die verband daarvan met persoonlikheids-organisasie en kognitieve struktuur*, Unpublished Ph. D. thesis, University of South Africa.

WIJNGAARDEN, H.R. (1963) : *Hoofdproblemen der volwassenheid*, Utrecht : Erven J. Bijleveld.

YAMAMOTO, K. (1972) : *The child and his image*, Boston : Houghton Mifflin C°

RÉSUMÉ

Le rôle du concept du soi dans la réalisation de la personnalité.

L'éducation empirique, étant une perspective partielle de la pédagogie, envisage l'étude des participants dans l'action éducative. De ce qu'il s'agit en réalité est l'étude de l'enfant dont les possibilités innées devraient être réalisées à l'aide d'assistance pédagagogique. L'enfant veut devenir adulte, et pour cela, il prend l'initiative dans ce qu'il voudrait devenir. Dans ce but il cherche délibérément de l'aide pédagogique afin que guidée, son indépendance inachevée culruine dans une actualisation graduelle de ses potentialités, qu'il devrait réaliser dans une culture spécifique.

Réalisation de la personnalité chez un enfant contient les activités dans lesquelles l'adulte-en-voie de réalisation est impliqué en vue d'actualiser toutes ses potentialités. Cela embrasse tous les aspects de son existence comme être humain, entre autres les aspects physiques, les aspects psychiques, les aspects moraux et sociaux. La personne qui s'actualise soi-même est engagée dans une tâche extrinsèque, pleine de sens, et pour lui de grande importance, une tâche qui lui est chère, c.à.d. une tâche qui est vocation et non seulement occupation. La réalisation de la personnalité n'est pas un objectif en soi mais un sous-produit d'attribution de signification. Un enfant qui, à cause de cela, vise à

réaliser ses possibilités immédiates ou ses possibilités englobées dans le futur, devrait s'élever au dessus de soi-même ou au dessus de la limite immédiate apparente de l'espace et du temps et aussi au dessus de la limite des capacités physiques et psychiques. Cette transcendance suppose un concept de soi réaliste.

Le soi implique la personne vers laquelle il peut se diriger consciemment. De cette manière des concepts de sa propre identité se réalisent. L'idée qu'a une personne de sa propre identité est intégrée à une évaluation du soi selon un type choisi par lui subjectivement. Le concept du soi réfère à une configuration de convictions au sujet de soi-même et l'attitude envers soi-même qui, essentiellement est dynamique de nature et quelque chose dont je suis conscient en général ou dont je peux devenir conscient. Il est donc clair que la vie de chaque être humain se deroule à la lumière de son propre concept de soi.

Un enfant qui a un concept de soi positif est la seule personne pouvant se surpasser effectivement ou qui peut s'élever au dessus des limitations temporaires afin d'actualiser ses possibilités. La personne aveugle qui peut dépasser ses limitations peut apprendre à lire le Braille, et des constations cliniques montrent que des enfants « normaux » qui sont des mauvais lecteurs croient formement qu'ils ne savent pas lire.

Le préréquisite d'une réalisation ultime de la personnalité est donc la formation d'un concept de soi positif. L'acceptation de l'enfant et la distribution d'assistance pédagogique sont donc obligatoires pour qu'il puisse enrégistrer du succès. Quand, cependant, on rencontre une personne ayant un concept de soi non réaliste qui en éprouve une menace, le chemin à suivre est évidemment la thérapie pédagogique.

Prof. Dr. Jan Daniël VREY was born in 1922. He enrolled after matriculation as a student of the Potchefstroom Teachers Training College where he completed in 1943 a combined B Sc T E D course at the Potchefstroom University and the College of Education.

He has been teaching at various primary and secondary schools in the Transvaal. After being initially seconded, he filled a permanent post as lecturer for 4 years, and later as senior lecturer, at the Potchefstroom Teachers Training College. During that period he obtained the doctor's degree in education (D Ed) at the Potchefstroom University.

In 1966 he was appointed senior lecturer at the University of South Africa. In 1969 he had to undertake an inverstigation on the University in a full time capacity. He initiated simposia on various personnel matters which were actual at the time. Reports on these matters as well as others on empirical investigations were published. This special task paved the way for what is today called the Bureau for University Research at Unisa. During that year he was also intimately concerned with the compilation of the Unisa report submitted to the Commission on Universities in South Africa.

In 1974 he obtained a Ph D-degree in Psychology with a dissertation on 'The self-concept'. In addition, he published various scientific and semi-scientific articles. In October 1975 he was promoted to a chair of professor in the department of Empirical Education.

COMMITTEE 3 METHODOLOGY

COMITÉ 3 MÉTHODOLOGIE

President · Présidente

Prof. Dr. M. Wens
(Rijksuniversiteit Gent, België)

DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE ET PÉDAGOGIE DE L'ALTERNANCE

par

Prof. Dr. G. Lerbet
(Université de Clermont-Ferrand, France)

Former, se former, consiste, en première analyse, à construire des formes, c'est-à-dire, selon une problématique abstraite, à développer l'organisation de complexes de processus de plus en plus équilibrés. Cela signifie que la personne dont il est ici question va accroître sa « fermeture » selon le modèle biologique de Waddington[1], par une structuration optimisant ses rapports compréhensifs. Dans le même temps que s'opère cette fermeture compréhensive, les possibilités d'ouverture à des contenus sans cesse plus variés vont être offertes. En effet, les progrès en fermeture compréhensive de la personne pour ce qui est de l'ordre du processus, corrèlent avec l'ouverture extensive aux contenus, à ceux du savoir particulièrement.

C'est en fonction de ce modèle de la personne qui doit à la fois à J. Piaget[2] pour la référence au constructivisme structuraliste abstrait et à C. Rogers[3] pour la probématique du développement authentique vers l'autonomie que nous allons tenter de chercher à dégager les indices pertinents de telles constructions dans la pratique de la formation permanente par alternance c'est-à-dire cette pratique qui associe, dans le cursus, travail d'études — ici universitaires — et travail salarié.

Il est un fait indéniable que les groupes de formation en recherche-action selon la terminologie de K. Lewin, qui pratiquent l'alternance connaissent une réelle expansion.

Dans une note récente, H. Desroche[4] en relevait la création d'au moins 40 en France, et en francophonie. Pour notre part, nous avons été amenés à en animer un depuis maintenant deux années.

---

[1] cf. in PIAGET, J., *Biologie et connaissance* (Paris, Gallimard, 1967).

[2] cf. particulièrement PIAGET, J., « Logique et connaissance scientifique », in *Encyclopédie de la Pléiade* (Paris, Gallimard XXII, 1967) ; *Six études de psychologie* (Paris, Gonthier, 1964) etc... et LERBET, G., PIAGET (Paris, Ed. Universitaires, 1971).

[3] cf. ROGERS, C., *Le Développement de la personne* (Paris, Dunod).

[4] cf. DESROCHE, H., « Quelques propositions pour une U.C.I. », *Revue des Etudes coopératives*, 185 (1976).

C'est l'histoire de son parcours qui va faire l'objet de la présente communication. Mais avant d'aborder l'analyse de cette entreprise de formation, il paraît tout à fait indispensable d'émettre quelques remarques d'ordre méthologique afin d'éclaircir l'approche qui en a été faite.

Le groupe en formation a été envisagé comme appréhendable en tant que *fait éducatif*. Cela revient à dire que c'est à partir de l'intégration manifeste ou latente par les personnes qui le composent des données du champ éducatif que nous avons élaboré cette analyse. Cette intégration s'opère selon quatre dimensions essentielles du champ éducatif :
— ce qui procède des institutions prises au sens large avec comme support conceptuel les données des sciences juridiques, économiques et sociologiques principalement.
— ce qui procède du « savoir » avec, comme support conceptuel, les apports des sciences épistémologiques, logiques, linguistiques surtout.
— ce qui procède de la relation, c'est-à-dire en s'appuyant sur les concepts de la psyhologie sociale pour décrypter les rapports entre les individus.
— enfin ce qui procède des individus avec comme support conceptuel les données des sciences biophysiologiques et psyhologiques.

L'ensemble de ces disciplines fournit une armature qui permet d'isoler, dans le discours et dans les pratiques, des indices qui vont concourir à clarifier le fait éducatif appréhendé.

C'est en juin 1975, qu'à la demande d'une institution, l'Union Nationale des Maisons familiales rurales d'Education et d'Orientation, H. DESROCHE et moi-même avons entrepris auprès de 22 cadres de cette institution agés de 30 à 50 ans, de promouvoir un cursus pouvant aboutir à l'obtention d'un diplôme universitaire. Ce diplôme dispensé par l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris (anciennement 6e section de l' E.P.H.E.) consiste, pour l'essentiel, en l'actualisation d'une compétence par la rédaction d'un mémoire important, rigoureux sur le plan scientifique et s'inscrivant dans le champ des sciences humaines.

Chacun des cadres eut donc à élaborer un projet qui devait être agréé par le Directeur animateur de la formation. Il en eut l'occasion particulièrement au cours des sessions, articulations principales du parcours intellectuel, lors d'entretiens face à face ou en groupe de discussion ou bien, entre les sessions, lors des échanges épistolaires et téléphoniques ; la *disponibilité totale* et permanente de l'animateur constituait en effet, avec le principe de la demande, la règle de fonctionnement de ces pratiques éducatives.

Chaque session réunissait donc les stagiaires disponibles et des enseignants, outre l'animateur, qui venaient traiter un thème choisi aux séances précédentes par les stagiaires et par l'animateur.

Ainsi l'ensemble de ces pratiques éducatives a, semble-t-il, permis le développement de relations intersubjectives enseigné-enseignant fondées effectivement sur la demande de l'un et sur la disponibilité de l'autre. Il a permis également la construction d'un champ décisionnel collectif de nature autogérée puisque le groupe prenait en charge sa quête de savoir théorique et méthodologique à partir de ses besoins exprimés, élucidés avec le concours de l'animateur, afin de programmer la suite du cursus et d'échanger les informations internes.

Cette aventure éducative a connu des fortunes diverses qu'il convient en premier lieu de résumer de façon simplement quantitative.

Entre juin 1975 et mars 1977, date de la rédaction de la présente communication, 9 sessions ont eu lieu. 6 durant 2 jours et 3 d'une journée. Cela correspond donc à 120 heures (8 x 15) de rencontres en commun.

Sur les 22 participants initiaux, la présence aux diverses sessions se distribue de façon quasi gaussienne avec une moyenne de fréquentation égale à 16,7.

Quant à ce que nous pourrions nommer le rendement, c'est-à-dire, le rapport exprimé en pourcentage entre le nombre de participants engagés dans la formation et celui des achevants il se présente ainsi :

Un stagiaire a abandonné au bout de 2 séances.

12 stagiaires ont de fortes chances de terminer leur mémoire en trois années.

9 le feront probablement en deux.

Soit, malgré la situation de chaque processus individuel sur un continuum d'avancement des travaux, un rendement de cette recherche-action qui sera grosso modo de 95 % sur trois ans et de 41 % sur deux ans.

Ces données quantifiées, dans toute leur sécheresse, invitaient à une appréhension plus dynamique qui pouvait permettre de valider nos impressions d'enseignant-chercheur engagé dans la pratique de l'observation participante.

Pour ce faire, nous avons interrogé les stagiaires, en février 1977, en leur adressant un questionnaire comportant une question unique : « Voulez-vous, s'il vous plait, vous efforcer de décrire et d'analyser sans indulgence, la façon dont vous vivez la formation que vous avez entreprise depuis deux ans ».

Globalement, 67 % des stagiaires ont répondu dans les délais impartis (2 semaines). De façon quantitative, l'analyse de contenu révèle une première différence très significative entre les stagiaires qui doivent terminer leur mémoire en 2 ans, stagiaires que nous nommerons désormais les « achevants » et les autres que nous caractériserons comme « non-achevants ». Les premiers ont en moyenne un discours triple des autres au questionnaire. En effet celui des premiers comporte 1257 mots et celui des seconds 414.

Cette approche quantitative ne révèle pas de grandes différences quant à la répartition statistique des thèmes abordés. C'est ainsi que chez les achevants on compte 20 % d'unités thématiques d'ordre institutionnel, 42 % consacrées au savoir, 19 % d'ordre relationnel et 19 % d'ordre personnel, on en trouve respectivement 52,7 % ; 10,5 % ; 18,4 % ; et 18,4 % chez les non-achevants.

Par contre, l'analyse qualitative envisagée selon cette problématique différentielle rend significatif le vécu de la formation par chacun.

Une des difficultés majeures rencontrée dans cette entreprise, difficulté abordée dans plus de 90 % des cas concerne le peu de temps dont on dispose. A l'évidence, dégager du temps constitue une quête exprimée par presque tous parce qu'elle conditionne la possibilité de mener à bien une recherche personnelle étroitement insérée dans les activités professionelles riches en responsabilités.

Face à cette situation, les réponses individuelles semblent différencier les 2 groupes de stagiaires :

Les achevants paraissent être parvenus à assumer davantage leurs responsabilités professionnelles tout en les rendant relatives à leur projet de recherche. Par contre, les seconds semblent demeurer quelque peu enfermés dans le carcan professionnel dont ils ne veulent et/ou ils ne peuvent suffisamment se dégager.

Il est a remarquer également que certains, parmi les premiers insistent sur le fait qu'ils ont le sentiment d'avoir développé leur compétence professionnelle et d'avoir modifié leurs attitudes.

Si nous envisageons le fait éducatif que constitue ce groupe de personnes engagées dans une formation par recherche-action selon la dimension du savoir, certains points communs très fréquemment évoqués apparaissent.

En premier lieu 33 % insistent sur l'apport de connaissances nouvelles, apport que certains précisent comme se situant avant tout sur le plan d'une clarification conceptuelle.

Mais c'est surtout sur le plan méthodologique que les réponses sont le plus massivement positives puisque 75 % affirment avoir progressé en ce domaine.

De façon plus différentielle, le vécu vis-à-vis du mémoire contribue à préciser la dichotomie entre les achevants et les non-achevants. Si ces derniers insistent sur la positivité d'un projet à mener à son terme, ils expriment, dans le même temps, les difficultés qu'il suscite. Un mémoire peut paraitre alors « trop lourd », « trop conventionnel » ou ne fournissant que des résultats dont la banalité est décevante. Les premiers, par contre, mettent en évidence le rôle fondamental de la rédaction, qui selon certains devrait commencer plus tôt quitte à être ensuite totalement rejetée dans cette première forme.

A cet égard, le discours d'un des stagiaires prend une valeur hautement significative :

« C'est en rédigant, écrit-il que pour moi, les choses s'éclairent, que je trouve (mais il faut s'y mettre !...) et alors, j'ai plaisir à écrire parce que, à ce moment-là, je recherche, je trouve, je réussis des synthèses, et je dépasse mes idées »...

La lecture d'autres mémoires, la prise en compte de documents disponibles sont autant d'indices différenciateurs en ce qu'ils ont joué un rôle positif. Il est remarquable en effet, que les achevants, insistent sur le fait de parvenir à lier les lectures au projet personnel.

Il faut voir là, à n'en pas douter, un critère d'intégration unifiant les connaissances acquises et l'expérience, en bref, un critère de cette maturation culturelle qui rend l'individu apte à se décentrer et à abstraire par une conceptualisation rigoureuse et méthodique des données recueillies.

Chez les non-achevants par contre, un moindre équilibre culturel rend les lectures scientifiques trop « universitaires », comme disent spontanément 45 % d'entre eux, aussi, le savoir qui pourrait en résulter reste très hétérogène.

L'analyse relationnelle de cette formation, autrement dit l'approche effectivement pédagogique[5] est aussi très riche de signification. L'ensemble du groupe (100 %) insiste sur le rôle positif des rencontres en sessions bien plus du reste que sur l'occasion d'y acquérir de nouvelles connaissances. Cela est si vrai que les absences sont toujours évoquées comme une gène dans les échanges avec autrui. Ces rencontres apparaissent comme sécurisantes (65 % des stagiaires l'indiquent) parce qu'elles jouent un rôle de support personnel (40 %) et parce qu'elles fournissent les contacts (50 %) qui encouragent à poursuivre dans la mesure où les semblables sont reconnus comme ayant des problèmes analogues tant à l'occasion d'apartés que des tours de tables où chacun fait part de son histoire intersessionnelle.

Du point de vue strictement relationnel enseigné-enseignant les unités thématiques sont aussi assez nombreuses (12 % de l'ensemble). Elles se répartissent également entre les deux catégories de stagiaires et elles portent, pour la plupart, sur le rôle positif du contact avec les pédagogues. Leur comportement démocratique a développé un sentiment de considération et une attitude de confiance en soi. Cela a contribué à la projection des stagiaires dans l'avenir suffisamment pour qu'ils construisent leur projet personnel. Certains ajoutent plus précisément (tous des achevants) que l'exigence qu'ils ont perçue chez le pédagogue et les conseils qu'il leur a prodigués, à leur demande, ont, liés au climat de confiance qui s'est instauré, constitué explicitement *une relation d'aide* facilitatrice de leur processus de développement.

Enfin, d'un point de vue plus psychologiquement individuel, nombreux sont les stagiaires qui soulignent le caractère cyclique de leurs réactions (35 %). Ils précisent alors souvent que les phases de découragement liées à la solitude alternent avec celles encourageantes voire euphorisantes des périodes vécues en commun.

C'est selon cette dimension psychologique que les différences entre les 2 catégories de population se révèlent être les plus nettes. Les non-achevants peinent à synthétiser leur expérience, ils se sentent perdus, infantilisés même parfois, alors que les achevants, malgré leur faible disponibilité temporelle, disent avoir pris du recul dans leur vie, être plus conscients, plus aptes à l'écoute. Certains évoquent même la richesse qu'ils ont su tirer de la solitude face à l'écriture et la créativité, source d'un véritable grandissement personnel, qu'ils ont pu développer en synthétisant leur expérience et les données nouvelles.

« A mon avis, écrit l'un d'entre eux, c'est très positif, Ce type de recherche fournit un cadre précis pour se perfectionner en associant son propre acquis à des données nouvelles sans renier son passé. De cette association se dégage une œuvre créatrice. »

---

[5] cf. sur le problème pédagogique, G. LERBET, *Introduction à une pédagogie démocratique*, (Paris, Le Centurion, 1971).

Et un autre illustre notre analyse en précisant :

« Un tel travail est un affrontement avec soi-même. C'est une mise à l'épreuve, c'est l'épreuve de vérité... et l'on peut avoir peur, craindre cette vérité... on est son propre évaluateur avant même le jugement des pairs. »

Pour conclure de façon sommaire cette analyse du vécu d'une situation de formation permanente par la pratique de l'alternance dans ses rapports avec le développement personnel, il semble intéressant de souligner, en premier lieu, l'attachement des stagiaires à cette formation qui fait une large part au travail personnel, à cette synthèse active source d'un enrichissement de l'identité personnelle, même si le temps nécessaire à l'atteinte du vécu de cette sorte « d'otium » fait grandement défaut.

Dans cette perspective, la pratique du mémoire est apparue comme l'occasion de construire et d'actualiser un projet qui permet de faire le point sur soi-même par rapport au groupe primaire des semblables et aux groupes secondaires de l'institution-mère et de la société globale en référence à l'université dont l'intégration du langage scientifique qu'elle véhicule constitue un indice pertinent de cette construction.

De façon plus didactique, l'élaboration du projet de mémoire et sa réalisation contribuent à l'enrichissement de l'identité personnelle et elles semblent correspondre, par une marche vers l'équilibre, à une sorte « de genèse actuelle » selon l'expression de J. PIAGET[6]. Ce progrès en équilibre, facilité par une relation d'aide de type rogérien, c'est-à-dire une relation se développant dans un climat démocratique ou mieux auto-directif fondé sur le principe de la demande et de la disponibilité, se caractérise par la possibilité de distancier son vécu. Cette distanciation s'opère par sa conceptualisation selon un système de règles toujours provisoires dont l'acquisition d'une armature méthodologique, constitue une condition nécessaire.

En bref, la personne devient ainsi plus authentiquement cultivée c'est-à-dire plus abstraite, plus créative et plus consciente de son expérience dans un contexte socio-économique donné.

D'un point de vue éducatif, les concepts de *projet*, de *dialogue*, et de *considération* apparaissent alors comme les concepts-clés que médiatisent cette progression.

SUMMARY

Personality development and alternative education.

For some years, a action-research group has been functioning alternately. This means that students studying according to this method have to do research starting off with their own experiences and also must adjust their training period in alternation with their working period. The communication deals with the analysis of study performed on this population. The

---

[6] cf. *Les Mécanismes perceptifs* (Paris, C.U.F., 1961), p. 257.

study tries to reveal the way in which each one experiences this condition and to point out the traits of personal maturity that follow as much from the participating observation by the teachers founded on a person-, dialogue-, and consideration-oriented pedagogy as from the decyphering of the answers to the inquiry.

Prof. Dr. Georges LERBET est né en 1936 à Saint Marcel. Il a fait ses études supérieures (licence, D.E.S. de philosophie, doctorat de psychologie) à la Sorbonne. Il obtint le doctorat ès lettres de sciences humaines à l'université Paris VIII et fut diplomé de l'Institut de Psychologie de l'université de Paris (psycho-pédagogie, psychologie expérimentale et comparée). Successivement il fut assistant à l'université de Lyon (psychologie expérimentale) et à l'université de Tours (psychologie génétique), directeur du Département des Carrières Sociales à l'I.U.T. de Tours, et chargé d'enseignement puis professeur à l'université de Clermont-Ferrand (psychologie génétique, sciences de l'éducation).

APPLICATION AND RESEARCH ON APPLICATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE AFFECTIVE DOMAIN OF EDUCATION

by

Prof. Dr. V. Muzic
(University of Zagreb, Yugoslavia)

One of the limiting factors for the student's self-realization in schools and other educational settings is the inferior place of the affective domain in their activities. Attemps toward a higher efficiency and achievement in this field are still exceedingly directed to the cognitive and psychomotor domain. The importance of the affective domain is, no doubt, also emphasized, but mainly in a verbal, 'declarative' manner.

This state of affairs is also tied to the notion of educational *efficiency* which should be revised. Its traditional criterion, the level of mastery of knowledge and skills required by a formally or informally prescribed program and supposed to be accomplished through the curriculum, is still overhelming in vigour. The other criterion, the level of mastery required for subsequent education or future profession, i.e. the criterion of prognostic validity, is gainig in esteem, though more in professional schooling, preparation for selection exams etc. than elsewhere. Both criteria use the term efficiency to mean a change in the student's personality, revealed by the change in his behavior during the educational process or after. Of course, this fundamental scope of education, does not lose its value. However, such an approach, by itself, implies an image of the student as raw material that has to be processed, refined. Although such 'refinement' includes also the task of enabling young people for self-realization in their future lives, it underrates the student's right to self-realization *in the course* of the educational process. The notion of educational efficiency should also include this aspect.

While the first two criteria are more cognitive or cognitive and psychomotor directed, the affective domain gains a substantial value particulary in the third : it shows the quality of the student's school experience, his feelings of self-realization, stimulated by the teaching course and his own activities, especially his interactions with fellow-students and teachers.

This criterion of efficiency was rather neglected up to now, and seldom practically used. Yet, it should be given, from the point of view of modern, humanistic education, the greatest dignity and should be, in a sense, considered a prerequisite of the other two criteria. Therefore, although this 'self-realization in the course of education' criteria of educational efficiency is sometimes difficult to separate from the other two in school-life situations, it is nevertheless a worthwhile field of educational efforts.

The emphasis on the development of *creativity* as an educational goal is related to the same frame of problems. Such educational objectives are usually more saturated with affective contents than others.

The verbal emphasis on creativity is too often left without the implementation of that approach in the educational practice or, even worse, serves as a disguise for cheap effects. There are many reasons for that state of things. One is the failure to bring down to earth the creative activities from their traditional fields of arts and science and imbed them into everyday's and everybody's life, which means bringing them to the field of social relations and their changes (JUNGK, 1973 p. 121 f.) and the field of professional work (DAVYDOVA, 1976, p. 60). These shortcomings are also the reason why too often only knowledge and skills are taught and the problems, if presented at all, are dealt with in a predetermined way concerning their solution, thus leaving no room for an original solution by the student. Yet, although the above mentioned lower levels are important, the affective side of the student's activity does not come to its full expression until the last one, offering a powerful means for the student's self-realisation.

The limited *communication* flow in educational situations is another cause of the state described. It is often limited to the one way teacher-student communication of a very restricted type, the student-student communication in most educational situations even barred!

The trends of development in *educational technology* are also important in the consideration of research problems associated with them. The needed future-direction of these researches demands a steady deliberation of the projected technological development and a readiness to match its unexpected changes.

The near past and the present state of educational technology allow a rough projection of its future development. As an example let us consider the technically most developed educational tool: the computer. It is almost certain that the greatest consequences will result from the miniaturing tendency coupled with a more than drastic reduction of costs. Its consequence will be, in a short time, that computers for educational use will be available in all educational activities. Until now, this was rather limited. With the exception of ~~some~~ institutions usually in a few of the most developed countries, its use on a wide scale has been limited to less expensive strategies (e.g. CMI). Various kinds of CAI are applied on a small scale, in experimental research etc. In extrainstitutional educational settings (e.g. in the out of school activities) the use of computer technology is still practically unknown.

Recent development make all kinds of computer educational use practicable (financially) even for many smaller school settings of the third world (providing the lowering of the price is not stopped by monopolistic plots). The actual trend of a decreasing role of schools and other institutionalized educational settings in the total educational activity emphasizes the importance of the use of inexpensive computer terminals in extrascholar educational settings and, even, in homes. Here the development of television technology is of major importance. It makes possible the use of any television set also as an 'intelligent' terminal device for computer outputs and, in a specific way, even for a two-way communication.

This development and the potentialities of the educational use of satelite television gives an encouraging outlook: A television set will be, in every home, a very powerful educational device, being also independent of the current local program, even, of all current programs braodcast via satelite. It will fit the special needs of every single spectator and will be, to a substantial degree, two-ways directed and enriched with various feeds-backs.

This development, however, will certainly not reduce the value of simpler devices, as educational or research objects. An increased emphasis is likely to be given to simpler devices for two-way comminucation, e.g. programed or semi-programed textbooks, feed-back classrooms etc.

These opportunities open the doors for the use of modern educational technology also in realizing affective educational objectives. However, today its use is rather limited to the presentation and illustrations of ideas transmitted to students, in on-way communication, e.g. in the presentation of a didactical story (through the media of radio, television, motion pictures etc.), in the course of explicit or implicit preaching of attitudes or interests, in the presentation of work of arts in art education etc. The use of the two-way educational technology is rather neglected here. With few exceptions (e.g. BROWNS's experiments, 1969) recent developments in the two-way communication by means of both computer technology and simpler educational tools relate to the learning of knowledge and elementary intellectual or psychomotor skills.

Although many measuring procedures of educational outcomes in the affective domain are developed (as shown, e.g. in KRATHWOHL's *et al.* Taxonomy, 1964), the measurement in this domain still remains a rather difficult and unsolved problem. This fact together with frequent practical neglect and underdevelopment of the use of educational technology in this domain (which also affects the research into these problems) cause a generally lower level of the educational *research methodology* in this field, in relation to the cognitive and psychomotor domain.

Figure 1. attempts to illustrate all the above mentioned variables in the desirable trend toward their mutually and interactionally conditioned development.

Some of the problems of the research into the affective domain and those concerning the use of educational technology in that activity can be better presented if related to concrete educational contents. Among them the ecological ones occupy one of the priority places and their importance is growing steadilly. Therefore, educational research in this field is indispensable. The real educational value of these contens lies in the affective domain and in the affectively saturated psycho-

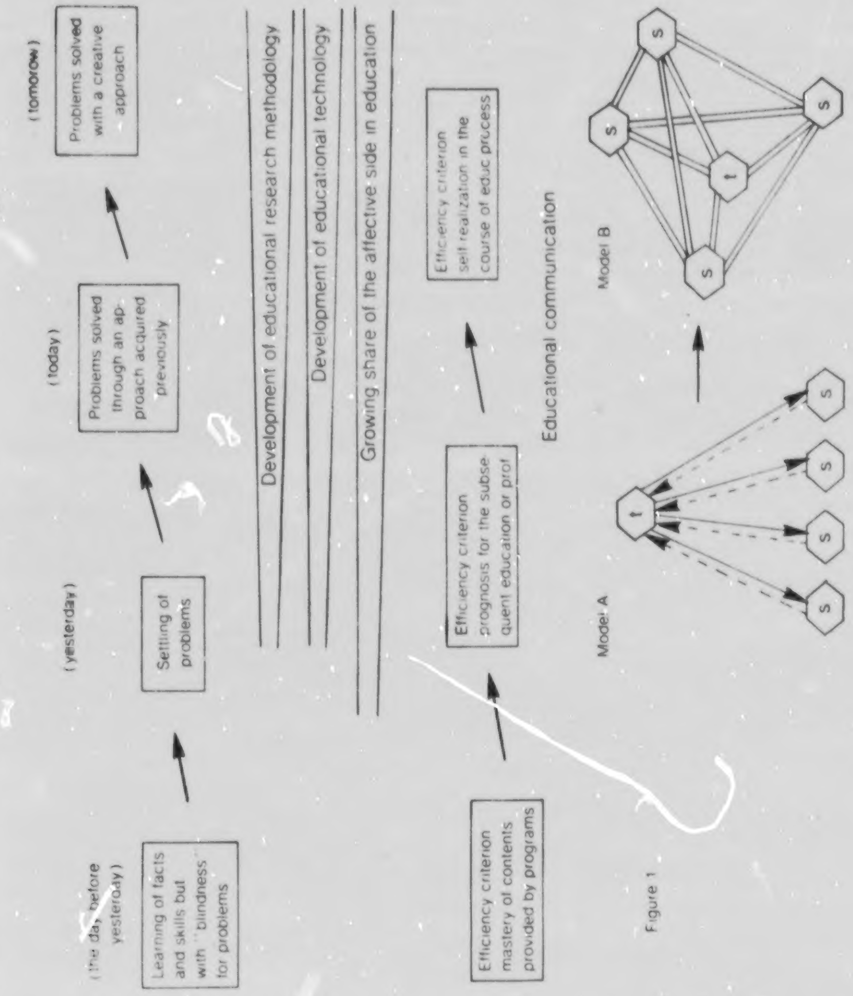

(the day before yesterday)
Learning of facts and skills but with "blindness for problems"
(yesterday)
Settling of problems
(today)
Problems solved through an approach acquired previously
(tomorrow)
Problems solved with a creative approach
Development of educational research methodology
Development of educational technology
Growing share of the affective side in education
Efficiency criterion mastery of contents provided by programs
Efficiency criterion prognosis for the subsequent education or prof
Efficiency criterion self realization in the course of educ process
Educational communication
Model A
Model B
t
s
s
s
s
t
s
s
s
s

Figure 1

motor activity; the cognitive aspect being only a prerequisite. Further, these contents, if adequately transfered, i.e. based on the student's activities, place the student, more than the majority of the so called traditional contents, in real, simulated or imagined problem situations. This gives him a feeling of self-realization through an active interaction with his environment, an opportunity to influence it for the mutual benefit. This fits the broader idea of educational efficiency described earlier in this paper.

Educational (and other) technology is made use of in educational research projects in general and in projects on ecological education in particular, usually in the following project activities: (*a*) measurements, (*b*) application of experimental treatments — in experimental research and (*c*) statistical elaboration of data.

The *measurement* of affective variables, especially in the research into ecological education is, perhaps, the major methodological problem. Anyway, the word 'measurement' must be taken in its broadest sense, to cover the identification of the student's acceptance of his relevant personal experience and of the changes in his behavior, which result from it. Apart from some descriptive researches with one single measurement, it occurs to establish the initial status, the changes in the student in the course of the treatment, the final results (the final status) and the constancy of these results. The technological devices range from the most usual ones (e.g. a stop wach) to rather specialized (e.g. for wireless observation or for recording ways of behavior) and computer based devices, where the measurement occurs in the course of a conversation between the subject and the computer (the purpose can be testing, interviewing etc.).

The level of the use of the technology mentioned above depends in the first place on the specific traits of each affective variable and on the setting where it is seized. It is rather low when various rating scales and other paper-pencil instruments are used (e.g. measuring the semantic differential, semiprojective and projective techniques etc.), with the exception mentioned just now when these instruments are administered in a computer conversation. It is higher when attitudes and changes in them are found through the student's behavior and changes in their behavior.

There are at least three kinds of problem-situations where the student's attitudes can be tested through his behavior. Most natural but also less usable are problem-situations which occur *accidentally*, e.g. students on a trip find themselves in some unforeseen situation where their ecological behavior can be expressed. Such situation, *intentionally provoked* (although students are not aware of it) are more convenient for measurement purposes, but such situations are often difficult to arrange. The most controlled but also the most artificial problem-situations are *computer simulations* in student-computer interactional sessions. Exaggerated are statements that all shortcomings of paper-pencil measurements are repeated in that setting and that the only difference lies in the technological level. With good programs the possibilities of an adaptive and dynamic flow in the student-computer interactions allow many measurements stratagema which can not be achieved by the paper-pencil instruments since they are often limited to the type of questions: 'What would you do if...'. However, the shortcomings of the paper-pencil measurements are still more likely in computer-simulated situations than in simulated situations in a natural setting.

There are many specific ways to put in practice the possibilities mentioned. One of them is to find out attitudes and changes through placing the student in situations where he could react to the behavior of others and influence them (especially his juniors, but also his mates and even adults — teachers, parents etc.). Such situation can easily be provoked in settings that are, otherwise, natural (e.g. on a trip) and, therefore, not felt as artificial by the student. The fact that in such a situation, without an outside suggestion, even presumably unseen, he 'educates' his peers, can be explained not only as evidence that he, e.g., has noticed ecologically inadequate behavior, but also that these attitudes have compelled him to react. Of course, such a reaction depends also on the student's extraversion or intraversion, but this can be taken into account by an initial measurement.

The use of technological devices in these research situations is rather limited. It could be, indeed, interesting to take video and sound records, however that would probably provoke an artificiality of the setting. Quite another situation would be a computer simulation of such events. It would provide an efficient control and measurement of many relevant variables. However, in spite of its unquestionable advantages in other situations, here the most esential condition, the assumption that the behavior in simulated setting is similar to that in a natural one is rather untenable.

In the effort to measure affective educational outcomes it might sometimes be useful to consider points where this and the cognitive are joined reciprocaly. These points could be used as a bridge which could serve to measure less accessible outcomes. One example from the field of problem-solving activities: Let us assume that a student idependently discovers or locates a problem (i.e. without a teacher's or any one else's suggestion). Afterwards, in a situation of freedom of decision (i.e. without an outside preasure or an extrinsic motivation, e.g. an effort to obtain better grades) he also finds an original way of solving this problem. It is highly probable here that such a behavior, in addition to knowledge and mental skills, supposes also adequate attitudes. This is a matter of common sense, but from the point of view of science it is a hypothecial statement. Therefore, it would be worth while to verify it, and afterwards use it in the effort to find out whether affective educational objectives have been reached.

Many other points of link between affective and cognitive contents could be used in a similar way. One of them, crucial for the student's self-realisation is the interaction of self-management capabilities and skills (as described by Glaser, 1977, p. 80 f.) with social attitudes, with a sense of confidence toward himself and others etc.

In the *application of experimental treatments,* technology takes the role of educational devices and is itself part of the treatments tested for their efficiency. Of course, not always are technological devices used, although usually they serve at least as a source of audio-visual illustrations to enrich lecture, reading and discussion activities. Let us take some of the typical questions discussed in the ecological education courses:

— What are the dangers — generally?
— What are the dangers — in our community?
— What could be done — generally?

— What could be done -- in our community ?
— What can we do ?
etc.

Although here, as in nearly all educational contents, the cognitive side is unseparable from the affective, the latter gains in importance as the contents pass from the generalities to the more specific and more personally colored items., But notwithstanding these proportions, it is always desirable to foster as much as possible various kinds of the student's independent activities, and, from the point of view of research methodology, to test their efficiency. Important here is the passage from the verbal activities (which does not mean that those, especially the discussion method, have to be underrated) to various games, non computer or computer simulations (used here not for measurement but for education). This passage is linked also with the growing application of technological devices not as illustrative sources but as interactive devices, ranging from the most simple ones (e.g. group table games) to computer simulated games.

The computer simulation, mentioned earlier as a measuring device, is first of all a powerful educational resource not only in the realisation of cognitive and psychomotoric objective but also of the affective. Its most outstanding feature is the two-way communication achieved in a dynamic setting that facilitates a flexible dialogue. This flexibility is theoretically unlimited, the practical limitation lying in the programming. When adequately programed with branches for the various student's inputs (which supposes repeated program revisions) it can be a most precious educational procedure, excelled only by an individual student-teacher dialogue, an unreachable educational optimum. Many computer simulation games in the field of ecological education are very adequate to be tested for their efficiency in developing desired ecological attitudes.

Nevertheless, computer simulated situations in this case are 'arm chair' situations enacted through verbal interaction. Therefore, just as when they are used in measurement, here too, objections could be made. Reliable answers can not be found in verbal sophistry but in controled and unprejudiced experimental try-outs.

Research into the affective educational efficiency of different treatmens bear many other problems. They can often be solved in a better way with the help of modern technology. Some of them particularly relate to the research into ecological attitudes and the educational proceedings to foster them. The shortage of time and place allows to mention only two of them.

A very important requirement on the methodology of such researches is the development of new, rather dynamic, dialectically conceived projects. They should foresee that interim results and experience collected during the project realization serve as feed-back for further work in the same project. They should provoke change in its course, possibly also in the application of treatments, but without affecting the scientific level, especially the validity and reliability of results. That would also remove the danger from outside changes making the results obsolete. It might happen, for instance, that in the course of a long term project substantial changes appear in the curriculum content, in the use of educational technology, in school-legislation etc.

Needless to say, decisions in this field often result from a series of unexpected events, appearing in a short period of time and requiring rather fast changes in the project flow. Here again computer technology can give a substantial help. It will help to find optimal decision for needed changes. Of course, adequate software will be necessary for reliable decisions based on the choice between possible alternatives, and the system will have to receive input data in due time.

The universal interest and the congruence of ecological problems stipulate that research into ecological education be organized on a *international* level. However, some difficulties that generally accompany such researches have to be taken into account also in this field. They concern many points of the projects but the starting point is often the disagreement about the desirability of educational objectives and their precise or operationally expressed meaning. Because objectives are most closely connected with treatments which serve to realize them, these problems could also be essential in decisions about treatments which should be applied and the corresponding educational technology.

It does not seem to be too difficult to agree on resolutions and other papers while sitting at the international conference table. Each side understands and interprets the paper on their own terms. The resulting misunderstandings and tensions are solved again on the level of words, if at all, and the words are interpreted as may be convenient. In to-day's world, torn in many directions, this is indeed the only way of reaching solutions at least for some problems, and at least, on a verbal level.

However, such a 'foggy' way does not work in international educational research. That is especially important if educational contents of these researches belong to the affective domain, which is more ideologically dependent than the other two domains. Therefore an initial requirement is the semantic clarification of educational objectives, a taxonomy of meanings that a term has in various places involved in the projected research. A list of correspondences, agreements and disagreements is needed as a starting point for any further development. Such a list need not be an absolute criterion of what has to be avoided, although it is easier to handle contents where a higher level of agreement is found.

It may be presumed that in the field of education for ecological attitudes and behaviors some esential differences would also be found between the cooperating countries because of the differences in their socio-political organisation, economic development and ideological superstructures. However, once the research objectives and variables are discussed down to their rational nuclei, differences would probably appear as rather small at the stage of their operational realisation or non existent, especially in the technological side of research.

On the other hand, research projects concerning problems and notions where major international differences appear, could also be of great value, provided that these differences are not clouded, but clearly expressed. This can also be a way to realize that some of the differences are not real but only apparent, or vice versa. Very different terms (more or less ideologically colored) for instance, may denote the same notion or the same term denotes different notions. Thus, such projects, also in the research into ecological education, besides its specific results, could lead to a better mutual understanding (that infers also the understanding of differences). It would be, however, erroneous to presume that such a way would by itself eliminate these differences.

It is not necessary to talk about savings of time and efforts brought about by the use of computing machines technology in the *statistical elaboration* of research data. Instead we shall mention two circumstances that concern the use of computers in this field. Their major advantage is their capability to handle in a quick and reliable way statistical problems which involve measurement results of many variables and all their interactions. However, that great advantage carries a great danger. A 'perfectionistic' statistical elaboration could conceal data from unvalid and unreliable measurements that make worthless even the most sophisticated statistical analysis. This fact is of a particular importance when measurements concern affective variables, where the validity and reliability of measurement are often unsatisfactory. If we 'measure' ecological attitudes with a rating scale which did not allow to distinguish the subjects responses reflecting their true attitudes from those reflecting their acquired verbal behavior required by the teacher, even the most elaborate statistical analysis is likely to obscure the true picture.

On the other hand, if measurements are done satisfactorily and the computer is adequately programmed, its speed is of special value for the dynamic changes in the course of the project flow, as mentioned earlier in this paper.

In *conclusion* it has to be emphasized that the ultimate goal is the accomplishment of the humanistic ideal of 'man's total development and realization' as LEFEBVRE (1948/1973, p. 47) said. This idea, according to the author, is the basis of new ethics in two parallel ways: The scientific way which fosters also an educational research directed toward a more humanely understood efficiency is one of these ways. It also requires educational procedures to facilitate the fullest possible self-realization of the child. The other calls for the overcoming of the actual conditions of life and therefore also the selfovercoming by every human being. Perhaps Lefebvre's 'selfovercoming' could be, with a bit of dialectical thinking, interpreted as self-realization?

The attainments in this field are only at a beginning level, with many dilemmas and many unexplored paths. Some of them are likely to turn out as blind alleys. However, the more way we try, the greater is the probability to find successful ones. These endeavors are asymptotic and also renewing: new shapes of social life, new ideals search new educational goals and give the notion of self-realization new meanings. That stimulates new affective educational objectives and research into the ways to find them and to realize them in a most efficient way.

Simultaneous with this development, new techniques useable in education and education research will also be developed. Their growing potentialities will enhance their usefulness in all domains, including the affective one. Therefore the most important point is to use these techniques for a better control of research *situations*, a more valid and reliable measurement of research variables, but *not* for a vigorous management of the research *subjects* namely of the developing human being. The goal should therefore be the use of a highly developed technology to assure a *manysided* and yet *exact* picture of the efficiency of the ways to attain a truly self-realized personality.

REFERENCES

BROWN, D. et al., *A Pilot Experiment in Educational Technology using Computer in the Affective Domain* (Menlo Park : Stanford Research Institute, 1969) (mimeo).

DAVYDOVA, G.A., *Tvorcestvo i dialektika* (Moskva : Nauka, 1976).

GLASER, R., *Adaptive Education Individual Diversity and Learning* (New York : Holt, Rinehart and Winston, 1977).

JUNCK, K., „*Die Entwicklung sozialer Phantasie als Aufgabe der Zukunftsforschung*." In : PFORTE, D. and SCHWENCKE, O. (eds.), *Ansichten einer kunftigen Futurologie* (München, 1973).

KRATHWOHL, D.R. et al., *Taxonomy of Educational Objectives - Handbook II Affective Domain* (New York : McKay, 1964).

LEFEBVRE (LEFEVR) H., *Marksizam - Aktuelni problemi marksizma* (Beograd : BIGZ, 1973).

RÉSUMÉ

Application et recherche en application de la technologie de l'éducation dans le domaine affectif de l'éducation.

Les tentatives pour une plus grande efficience des écoles et d'autres institutions pédagogiques et les résultats obtenus dans ce domaine sont excessivement dirigés vers le domaine cognitif et psycho-motorique. L'importance du domaine affectif est, sans aucune doute, également accentué, mais surtout d'une manière verbale, « explicative ». Cela se reflète aussi dans les buts à atteindre à l'aide de la technologie pédagogique et dans la recherche dans ce domaine. Les causes de cette situation sont p.e. l'attitude intellectualiste des enseignants centrée plus sur le travail qu'à l'experience, le bas niveau de validité et fidélité des mesures du résultat dans le domaine affectif et le fait que le danger d'employer l'influence pédagogique à l'indoctrination est très grand dans ce domaine.

La majorité des buts affectifs en pédagogie est très difficile à déterminer de manière operationelle et les resultats dans ce domaine sont à long terme. C'est pour cela que ces resultats ne sont pas mesurables avec les instruments traditionnels de recherche pédagogique — comme les tests d'instruction, échelles des attitudes de l'étudiant — ni que des conclusions valables ne peuvent être tirées sur la base de recherches à court terme. Un autre problème dans ce contexte est posé par les différences internationales en ce qui concerne les buts à atteindre. Par conséquent il est nécessaire de développer de nouveaux instruments et

des recherches internationalement organisées à long terme. De tels projets seulement pouraient prouver que de nouveaux développements de la technologie pédagogique, particulièrement dans l'emploi pédagogique des mass media et des computers — leurs aptitudes pour la communication interactive rehaussera l'efficacité éducative aussi dans le domaine affectif, et enrichira en même temps les possibilités méthodologiques de la recherche en ce domaine.

Le développement des attitudes écologiques des enfants de l'école élémentaire par une approche multimedia dans le cadre d'un projet expérimental — actuellement en cours — a été décrit comme le champ possible pour la réalisation pratique de ces idées.

La conclusion relève que l'usage de la technologie éducative ne doit pas servir au maniement étroit de l'influence sur l'enfant par l'éducation mais pour une réalisation totale de sa personnalité.

Prof Dr. Vladimir MUZIC was born in Zagreb in 1925. He studied at the faculty of economics (diploma 1948) and the faculty of philosophy (diploma 1953) of Zagreb University. Between 1948 and 1955 he served as a teacher and as a school principal of cooperative agricultural schools in various localities of Croatia. In 1955 he became assistant at the departement of education at the university of Zagreb. He took his doctorate in 1957 (educational evaluation) and his habilitation in 1960 (methodology of educational experimentation). At present he is professor at the department of education of Zagreb University. He is the author of books and manuals on methodology of educational research, programmed instruction, use of computers in education, evaluation of educational achievement. Cybernetical aspects of education and educational futurology (especially future developments in the affective domain) are his recent interests.

RÉALISATION DE LA PERSONNALITÉ DE L'ADULTE PAR L'ÉDUCATION UNIVERSITAIRE PAR UNE ÉPISTEMOLOGIE DE LA CRÉATIVITÉ

par

Prof. Dr. M. Roy
(Université du Québec à Trois-Rivières, Canada)

« Le premier objet qui doive attirer l'attention d'un technicien de l'Energie Humaine, c'est d'assurer aux noyaux humains pris isolément leur maximum de consistance et d' « efficience » élémentaires. Parfaire les individus de manière à conférer à l'ensemble son maximum de puissance. » [1]

Teilhard souligne l'importance de parfaire l'individu afin d'assurer au monde son maximum de puissance, et qu'ainsi chacun s'épanouissant le plus possible soit un enrichissement pour l'ensemble créé. N'est-ce-pas aussi ce que Saint Paul voulait dire lorsqu'il nous fait remarquer que « la Création gémit dans l'attente de la révélation des Fils de Dieu » c'est à dire que tout ce qui nous entoure a besoin que chacun se révèle avec toutes ses possibilités et qu'il fertilise l'ensemble de l'énergie cosmologique de la part d'énergie qui lui a été dévolue. Cet apport individualisé, des « noyaux humains pris isolément » n'est pas un objectif facile à atteindre dans notre culture où tout vers une homogénéisation des forces. Depuis notre enfance l'on nous enseigne que tous les humains sont le résultat des mêmes équations. Nous sommes tous des « animaux raisonnables », nous avons tous les mêmes facultés intellectuelles mesurables avec les mêmes moules, nous sommes tous pourvus des mêmes sens internes et externes, enfin nous sommes réduits à des ensembles par des identifications de plus en plus générales. Dans ces ensembles nous sommes reclassées dans des sous-ensembles : groupes d'âges, sexe, race, niveau de quotient intellectuel, normaux, exceptionnels, etc. A travers ce dédale de systèmes chacun cherche son identité, sa contribution unique à apporter ou une possibilité d'hétérogénéité, enfin, comme le disait Mauriac, chacun aimerait pouvoir « secréter son milieu ». L'adulte essaie de faire une percée originale, mais il connait à peine les particularités du fonctionnement de son intelligence et peu de recherche ont été faites dans ce domaine. Depuis le début du 20ième on a centré les recherches surtout le développement de l'enfant futur adulte, l'enfance étant considérée à ce moment la période de vie active pour l'intelligence. On ne s'est guère préoccupé du fonctionnement intellectuel de l'adulte, ses études étant supposées terminées et en plus il était déjà intégré dans le monde stable du travail qui ne lui demandait pas d'être créateur dans sa façon d'aborder les problèmes.

---

[1] THEILHARD DE CHARDIN, *L'énergie humaine* (Paris, Ed. du Seuil, 1962), p. 159.

Aujourd'hui l'adulte revient aux études, on parle d'éducation continue, d'éducation permanente car il faut faire face à notre temps marqué par la futurologie, le changement, et même par la para-psychologie, le présent fuit très vite et crée la nécessité de progresser afin de demeurer dans la compétition, de chercher des méthodes qui favorisent l'adaptation rapide et, oserais-je l'ajouter ? une certaine capacité de prémonition.

Pour aider l'homme à se « parfaire » et à conférer à l'ensemble son maximum nous assistons, entre autres, à une vague que l'on appelle « créativité ». Il peut sembler audacieux de se lancer à la recherche d'une épistémologie de la créativité lorsque la science créativité n'est qu'à ses premières tentatives et que l'on ne sait si la créativité est une science, un art, ou tout simplement un nouveau truc de magie utile aux spéculateurs. Les publications sur la créativité se multiplient, on essaye d'en scruter la nature on analyse les « pas comme les autres » afin de découvrir le filon qui guiderait vers la « potion magique » qui fait de celui qui l'absorbe un « créateur » un quelqu'un qui découvre du neuf. D'autre part on étudie l'imagination créatrice en essayant de mesurer cette mystérieuse possibilité de créer afin de comparer les individus à cette mesure et pouvoir prédire s'ils ont des chances, ou pas, d'être créateurs un jour. On va même comparer l'enfant à l'artiste et déclarer « c'est ça la créativité. » Reprenez vos crayons de couleur, reconquérez la spontanéité de votre enfance et vous aurez alors de bonnes chances de devenir des créateurs, des innovateurs, et surtout de mieux réussir en affaire. Ca parle au sorcier, c'est aussi simple que ça !

Non, ce n'est pas aussi simple que ça. L'étude du phénomène créateur se greffe sur la recherche d'une philosophie du langage ou plutôt de la communication au sens large du mot, qui tient compte des multiples fonctions et des inter-relations du signifié humain, ce qui nous amène au carrefour d'une logique symbolique, d'une anthropologie et d'une psychanalyse qui tendraient vers une unification du parler humain. Ce parler humain est pris au sens large du mot, tel que décrit subséquemment.

Le présent article ne comporte pas une approche exhaustive de l'épistémologie de la créativité, il se veut, d'une part, un stimulant pour les philosophes afin de les amener à prolonger leurs cogitations sur le phénomène « créatif » comme processus de l'intelligence humaine et non plus seulement comme résultat d'une intuition uniquement basée sur des « a priori », et d'autre part, il veut fournir aux administrateurs et éducateurs ce que nous croyons être les principes de base aux méthodes et techniques de créativité et d'innovation.

Nous tenterons donc en premier lieu d'établir un système sur lequel se rattachent toutes les phases du processus de créativité, soit : sa charpente ou ossature. Cette structure est activée ou mise en locomotion par le dynamisme de son contenu, lequel grâce au temps et à l'espace est générateur d'associations, tout comme en psychanalyse. (Cette notion de dynamisme du contenu est précisée plus loin.) Ces associations donnent naissance à un discours qui doit être décodé, mesuré avec le problème de départ, ou l'évènement, afin d'engendrer un nouveau discours, où approche nouvelle.

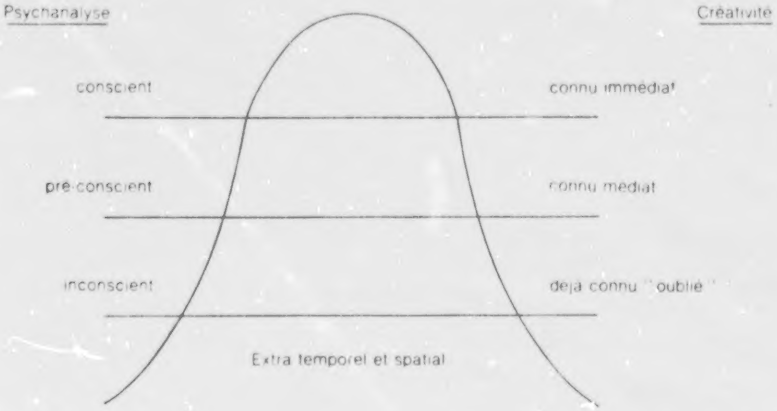
Problème ici égale projet, potentiel d'action, évènement, ce qui féconde, et bouleverse l'intérieur pour donner naissance. C'est l'élément homogène, convergent, stable et rationnel, qui fait appel aux éléments hétérogènes, divergents lesquels surgissent par associations et donnent naissance à d'autres idées, gestes, images, etc, c'est à dire que dans l'association le premier sens provoque l'apparition d'autres sens, jusqu'à la création d'un nouveaux discours ou « néogénéité ».

SYSTEME DU PROCESSUS

Selon Freud, tout le dynamisme de la personnalité repose sur une triade : « conscient, pré-conscient et inconscient » qui est supportée par une structure où système triadique : « Id, Ego, Super-ego ».[2]

Après de nombreuses expériences en créativité, nous notons qu'une triade similaire est à la base du processus et dès maintenant nous oserions avancer que la créativité est l'art de passer du connu immédiat au médiat, et du connu médiat au déjà connu, c'est-à-dire, à l'oublié afin d'obtenir un nouveau discours. Pour reprendre l'iceberg de Freud, représentons le processus de la créativité comme suit :

Le connu immédiat est tout ce qui vient immédiatement à l'idée lorsque nous pensons à un problème, c'est de « l'ad hoc », exemple — nous allons



---

[2] FREUD, Sigmund, *Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (London : The Hogarth Press, 1971), vol. v., p. 540.

voir un architecte pour faire faire un plan de maison, celui-ci nous demande quel genre de maison nous désirons, nous lui énumérons tous les éléments habituels d'une maison : sous-sol avec salles à usages différents, un rez-de-chaussée avec cuisine, salon, chambres, chambres de bain, etc. Il n'y a rien qui ne sorte des plans réguliers. C'est l'expression du « connu immédiat ».

Supposons que l'architecte aime innover et demande s'il n'y aurait pas d'autres possibilités. Nous nous creusons la tête, nous songeons aux édifices à espaces paysagés et soudain nous nous mettons à rêver d'une maison sans cloison offrant cependant la possibilité d'une intimité. Ceci réfère à du connu qui n'est pas loin dans la mémoire et qui revient donc à la surface assez facilement, c'est que nous appellerions « le connu médiat », qui suppose un certain degré d'associations de l'acquis et qui sort déjà des sentiers battus. Nous voilà à la traversée de la première frontière qui mène à la créativité.

L'architecte n'est pas encore rassasié. Il demande d'aller plus loin dans les associations, en pigeant davantage dans tout le « déjà connu oublié ». A l'aide de techniques, il amène le client à découvrir un concept de maison qu'il n'avait jamais cru pouvoir penser. En résumé, devant un problème, les premières idées sont des lieux communs, si l'on fait un effort pour dépasser ce connu immédiat où l'on commence à trouver des éléments nouveaux. Là encore, si nous pouvons vaincre notre « paresse intellectuelle » ou autres barrières et faire de nouveaux efforts nous accédons au trésor de tout le déjà connu et oublié qui est la plus grande partie du contenu de la mémoire. Et là, les croisements insolites, les percées intuitives et les éclairs de possibilités multiples surgissent. C'est aussi ce que nous laisse entrevoir Husserl dans ses *Méditations Cartésiennes* : « Il est cependant possible de montrer que l'évidence absolue du « je suis » s'étend aussi nécessairement. aux *multiplicités de l'expérience interne* que nous avons de la vie transcendentale et des particularités habituelles du moi., bien qu'elle se tienne dans certaines limites déterminées par la portée de telles évidences (par exemple, *celle du souvenir médiat ou immédiat*,... etc.). Précisons notre pensée. Le contenu absolument certain qui nous est donné dans l'experience interne transcendentale ne se réduit pas uniquement à l'identité du « je suis ». A travers toutes les données singulières de l'expérience interne réelle et possible s'étend une structure universelle et apodictique de l'expérience du moi, ainsi, par exemple, la forme temporelle immanente du courant de conscience. En vertu de cette structure, le moi possède de lui-même un schéma apodictique, schéma indéterminé qui le fait apparaitre à lui-même comme moi concret, existant avec un contenu individuel d'états vécus, de facultés et de tendances, donc comme un objet d'expérience, accessible à une expérience interne possible, qui peut être élargie et enrichie à l'infini. »[3]

C'est a la même expérience interne que fait appel Whitehead en écrivant : « La conscience n'est pas un élément nécessaire de l'expérience mentale.

---

[3] HUSSERL, Edmond, *Méditations cartésiennes* (Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1969), (p. 24).

La forme la plus modeste d'expérience mentale est une impulsion aveugle vers une forme d'expérience, c'est-à-dire vers une forme en vue de sa réalisation. »[4] C'est cette impulsion, donc énergie, qui pousse vers une forme et qui caractérise le contenu psychique de chaque individu.

CONTENU DYNAMIQUE

En créativité, ou mieux, pour exploiter le contenu déjà acquis par l'intelligence il faut en provoquer le dynamisme, mettre en mouvement ces forces accumulées dans la matière cérébrale et nerveuse, c'est donc une question d'énergie. « Lorsqu'on parle de substance, de matière et donc le localisation dans la matière, notamment nerveuse, à la suite des fameuses expérimentations de PENFIELD, il s'agit d'énergie, de localisations dans l'énergie. »[5] Comme le cite Marilyn FERGUSON, HYDEN dans son analyse des modifications provoquées dans le cerveau par un apprentissage reconnait la présence d'énergie : « Quand un souvenir est acquis un stimulus externe amène une transition interne dans le cellules cérébrales, qui passent d'un état à l'autre au prix d'une petite dépense d'énergie. Ce nouvel état persiste. Quand on rappelle le souvenir, ou quand on le voit apparaitre, l'information stockée est confrontée aux informations nouvelles. »[6]

Pour FREUD, aussi, l'appareil psychique est chargé d'énergie : « Dans l'inconscient, rien ne finit, (espace), rien ne passe, (temps), rien n'est oublié. »[7] Si ceci est vrai de tout le vécu psychique pourqoi ne serait-il pas, pour tout le contenu intellectuel ? C'est-à-dire que l'inconscient ou l'oublié ne contient pas uniquement le refoulé de ce que l'on ne pouvait accepter mais aussi toutes les connaissances et expériences acquises directement et indirectement dans le temps et que le présent ne peut contenir dans l'instant même. On a vu, entendu et fait tellement de choses qu'il est impossible de tout avoir immédiatement à la mémoire, mais ce tout est enregistré dans les 10 milliards de cellules nerveuses. En plus, ce contenu est entremêlé d'émotions, de plaisirs, d'espoirs, de craintes, de regrets, d'évaluations, d'alternatives et de décisions. C'est ce « tout oublié » qui, lorsque bombardé comme des atomes, produit des nouveautés soit une idée, un mouvement, un son, ou une couleur, enfin c'est le fameux « Eureka » (j'ai trouvé) d'Archimède. C'est l'explosion de l'énergie. Nous savons qu'en thermodynamique l'énergie a deux propriétés fondamentales : homogénéisation ou homogénèse et son antagoniste hétérogénéisation ou hétérogénèse. « Pour qu'il y ait système et structure d'un système, il faut d'une part, un antagoniste qui empèche les parties, les instituants à la fois de s'accumuler par attraction sur la même orbite et de s'éparpiller indéfiniment par répulsion, ce qui entraine dans les 2 cas l'impossibilité d'exister d'un système, et, d'autre part, il faut une constitution contradictoire d'homogénéité et d'hétérogénéité qui empêche les parties, les constituants, à la fois de se fondre dans la même entité homogène et de se disperser, de se pulvériser dans une hétérogénéité illimitée. »[8] Plus loin Lupasco compare l'homogénéité à une ondulation et l'hétérogénéité au corpusculaire. « Nous retrouvons le corpusculaire : sons, couleurs, saveurs, avec toutes leurs nuances, et l'ondulatoire, comme quelque chose d'homogène, une sorte de réalité objective qui est derrière, sur quoi apparaissent et se déroulent ces discontinuités hétérogènes. »[9] Quoique en d'autres mots Husserl souligne ces deux courants d'homogénéité (continuité) et d'hétérogénéité (particuliers). « L'univers du vécu qui compose le contenu « réel » de l'égo transcendental n'est compossible que sous la forme universelle du flux, unité où s'intègrent tous les éléments particuliers, comme s'écoulant eux-mêmes. »[10]

---

[4] WHITEHEAD, Alfred North, *La fonction de la raison* (Paris : Payot, 1969), p. 116.

[5] LUPASCO, Stéphane, *L'énergie et la matière psychique* (Paris : Julliard, 1974), p. 40.

[6] FERGUSON, Marilyn, *La révolution du cerveau* (Paris : Callman-Levy, 1974), p. 289.

[7] FREUD, Sigmund, *Ibid.*, p. 577 (espace et temps sont de moi).

Prenons comme exemple une chaise, il y a le concept chaise qui est inscrit dans ma matière cérébrale, ce concept est stable et ne change pas d'une chaise à l'autre, c'est toujours une chaise, toutes les chaises sont homogènes selon le centre nerveux où est enregistré ce concept. Par contre sur le plan subjectif il y a des chaises qui sont différentes, d'autres concepts viennent se joindre au concept de base, des concepts qui en changent même la nature : la chaise qui m'a bercée, où j'ai vu mon père fumer sa pipe, ma mère faire son budget, mon frère étudier, ma sœur rire ou pleurer, j'ai vu le banc de piano, le banc escabeau etc. Il y a toute une hétérogénéité de faits ou usages qui créent une chaise différente des autres chaises. L'évocation du mot chaise a fait surgir un ensemble de concepts non contenus dans le concept chaise, donc pas inscrits sur le même point mais qui viennent s'y greffer grâce à la mobilisation de l'énergie. Toute notion connue est « le connu » et aussi ondes de probabilité qui naitront à la suite de provocation.

Cette provocation donne naissance à une nouvelle trame (ou « pattern ») laquelle doit encore changer en s'acheminant vers le futur. Ce n'est plus la « Tabula rasa » mais une table chargée qui, avec toutes les combinaisons possibles, nous rend presque illimités, nous touchons alors, pour ainsi dire, l'infini en apprenant à exploiter toutes ces ressources accumulées avec les années, c'est peut-être ce qui nous rend transcendants. C'est aussi notre histoire quoi, « sensée ou insensée » comme dirait Paul Ricoeur.[11]

Supposons que l'on ait pu mettre sur ordinateur toutes les connaissances et expériences acquises par un adulte depuis sa naissance et que par la suite on demande à l'ordinateur de sortir toutes les combinaisons possibles, nous obtiendrions une masse de combinaisons pratiquement infinie d'où pourrait découler de nouvelles connaissances comme le signale J. Cohen : « La créativité, dans chaque sphère, peut être considérée comme une espèce de traitement de l'information dans lequel le traitement par l'homme comme traducteur contribue beaucoup plus au résultat que l'information elle-même. »[12]

---

[8] LUPASCO, Stéphane, *Ibid.*, p. 38-39.
[9] *Op. Cit.* p. 121.
[10] HUSSERL, Edmond, *Ibid.*, p. 63.
[11] RICŒUR, Paul, *De l'interprétation*. Paris : Editions du Seuil, 1965, p. 362.

L'intelligence humaine, même comparable à l'ordinateur, le dépasse car elle contient en mémoire une pléthore d'expériences que nous ne pouvons nommer, et par conséquent qu'il nous serait impossible de codifier pour l'ordinateur. Cependant, nous avons bel et bien codifié pour notre mémoire tout ce que nous avons vu, etendu, touché, senti et éprouvé. Ces connaissances non-verbales doivent aussi être mobilisées en créativité. Tout ce déjà connu oublié : verbal et non-verbal est un ensemble d'énergie qui n'attend qu'à être transformé en une nouvelle énergie, c'est-à-dire, que toutes les connaissances ou informations accumulées demandent à être traitées pour que ressorte toute la richesse en de nouvelles idées ou nouvelles expériences sensorielles, etc. Ces nouvelles idées ne peuvent pas précéder l'énergie du contenu piusque c'est l'énergie-qui-se-situe-dans-le-temps qui est provoquée et qui provoque. On ne peut être conscient de l'idée si elle n'est poussée par l'énergie ou le contenu de l'intelligence, contenu acquis dans le passée éloigné, médiat ou immédiat. L'accumulation intellectuelle se projette dans le présent en fonction du futur, du nouveau discours et cette projection, pour se produire, doit se faire par étapes, en respectant le temps, en procédant du temps présent au passé et vice-versa. Alors, les idées, du connu immédiat, du médiat à l'oublié, expriment l'activité du flux de l'intelligence comme écrit Paul RICOEUR en commentant HUSSERL : « La forme de compossibilité, pour un Ego, c'est en effet le temps ; non point le temps du monde, mais la temporalité par laquelle, une suite de cogitations forme une suite, un enchainement ; la genèse en phénoménologie désigne donc une manière d'opérer la liaison entre les diverses dimensions du flux temporel, passé, présent, avenir. »[13]

Si nos connaissances et expériences en passant du connu immédiat au connu médiat, et du médiat au déjà connu, se situent dans le temps, nous pouvons dire aussi qu'elles se situent dans l'espace intellectuel puisque les trois temps impliquent le passage d'un espace de l'iceberg à un autre. Ce passage n'est pas uniquement linéaire, c'est-à-dire de haut en bas, mais aussi en étendu tout comme, par analogie, les couches de l'atmosphère : troposphère, stratosphère, ionosphère, exosphère. La *troposphère* serait l'espace réservé au connu immédiat ; la *estratosphère* le lieu du connu médiat ; le déjà connu oublié flotterait dans *l'ionosphère* et *l'exosphère* comprendrait le connu résiduel, les tréfonds de l'acquis ou l'au-delà de l'acquis que nous pourrions peut-être rejoindre par ce que nous appellerions la dimension cosmologique de l'intelligence, c'est-à-dire, l'accès à des informations extratemporelles et spatitales disponibles pour qui saurait les atteindre. Les espaces ont des densités différentes selon les données que nous y avons accumulées, plus il y a de données, plus ces couches ont de la consistance et plus nous avons de matériaux de création et d'innovation.

---

[12] COHEN, J., « Homo psychologicus » *Bulletin de psychologie*, Tome XXIV, 1970-1971, p. 28.

[13] RICŒUR, Paul, *Ibid.*, p. 371.

Si le contenu de la mémoire est dynamique et s'il se situe dans le temps et l'espace, il faut l'activer en tenant compte de ses propriétés. Nous comparerions cette activation au choc des billes de billard ; si nous dirigeons une bille vers un groupe de billes, nous avons la chance qu'en les touchant elle en mette plusiers en mouvement et, qu'à leur tour, ces dernières en frappent plusiers autres. Nous pouvons aussi n'en frapper qu'une ou pas du tout et être ainsi obligés de viser plus souvent pour en atteindre un certain nombre. C'est le principe de base de la créativité, l'idée suscitée par un problème doit mettre en mouvement tout notre acquis ; une idée en suscite une autre, encore une autre et plusiers autres. Nous mettons notre déjà connu en ébullition et les symboles surgissent à foison. Tout ce processus, induit par une idée, le problème ou l'évènement de départ, se poursuit grâce aux associations que nous pourrons faire à la suite de cumulation de connaissances et expériences. Ceci n'est pas du au hasard contrairement à ce que suggère **Hume** . « Tout effet est un évènement distinct de sa cause. On ne peut donc le découvrir dans la cause, et la première invention ou conception qu'on en fait a priori doit être entièrement arbitraire. Et même une fois que l'effet a été suggéré, sa conjonction avec la cause doit paraitre également arbitraire ; car il y a toujours beaucoup d'autres effets qui doivent paraitre à la raison aussi pleinement cohérents et naturels. »[14]

Hume ne croit pas que l'expérience seule de l'individu permet que telle cause a tel effet. Cependant, les associations qui se font par « brainstorming »[15] ou autrement, sont des relations de contiguité dans le temps et l'espace, c'est le corpusculaire, l'hétérogénéité tout comme l'entend **Hume** : «Dans nos pensées et nos conversations les plus sérieuses, le fait peut s'observer au point que toute pensée particulière, qui brise la suite régulière et l'enchainement des idées, est immédiatement remarquée et rejetée. Même dans nos réveries les plus désordonnées et les plus errantes, mieux dans nos rêves, nous trouverons, à la réflexion, que l'imagination ne courait pas tout à fait à l'aventure, mais qu'il y avait toujours une connexion entre les différentes idées qui se succédaient. »[16]

L'association qu'on mot suscite chez nous est due à une certaine résonance, nous allions écrire « raisonnance » il réfère au passé tout comme en psychanalyse un autre mot ou idée aurait suscité une autre association. Donc le mot ou la sensation qui suit est toujours parent avec le mot ou la sensation qui suit est toujours parent avec le mot ou sensation qui précède, c'est presque comme les lois de Mendel, le dernier résultat peut sembler étrange si nous ne faisons pas sa généalogie. Il est entendu que le discours auquel nous aboutissons peut ressembler à une photographie truquée car ce n'est pas uniquement le concept homogène qui revient à la mémoire, mais de nombreux autres étrangers à prime-abord, par exemple : au lieu du concept table, (homogénéité) ce qui fait surface dans mon association, c'est « molécule de bois » ou « dentelle » si ça réfère à une table rococo, le mot dentelle me suggère « guipure » ensuite « eau » (pure) « natation », etc., je suis rendue loin de table mais il y a contiguité, ce n'est pas le hasard qui a fait sortir ces mots hétérogènes, mais les relations avec mon vécu. « Dans l'information inventive il n'y a rien qui ressemble à l'originalité absolue. Toute réponse doit être liée, même de loin et de façon ténue, à quelques stimili. »[17]

---

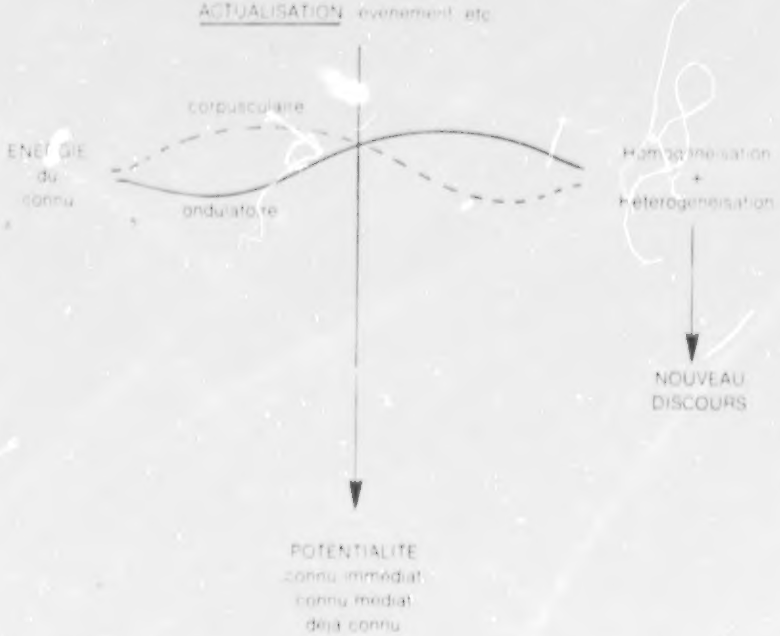
[14] HUME, David, *L'entendement humain* (Paris : Aubier, Editions Montaigne, 1947), p. 75.

[15] L'auteur comprend par „Brainstorming" toute stimulation de l'idée en vue de produire une détonation, c'est-à-dire une explosion d'idées, cette stimulation peut être des associations de mots, de sons, de gestes, de gustations, etc.

[16] HUME, *Ibid.*, p. 59.

L'association des éléments hétérogènes devient plus facile et même plus efficace si l'on fait appel à l'expression physique, psychique enfin à tout ce qui a accompagné l'acquisiton des connaissances. La table connue, nous l'avons vue et touchée, nous avons senti les aliments dont elle était garnie, et nous avons eu de merveilleux moments en famille tout autour, etc. Par conséquent, les sens et sentiments ont aidé à la connaitre, ils doivent donc intervenir lorsque nous voulons faire remonter à la surface le plus de souvenirs possible. Le corps aide aussi à clarifier des idées, il aide à débloquer certains symboles comme l'écrit WHITEHEAD : « Les formes supérieures d'expérience intellectuelle ne se produisent que quand il y a des intégrations complexes et des réintégrations de l'expérience mentale et de l'expérience physique. »[18]

Pour illustrer davantage ce qui précède passons à un modèle :



---

[17] COHEN, *Ibid.*, p. 29.

[18] WHITEHEAD, Alfred North, *Ibid.*, p. 125.

L'évènement, entendu au sens le plus large, vient provoquer le potentiel de tout le connu stocké et chargé d'énergie. Cette énergie est libérée sous forme d'homogénéité c'est-à-dire de façon continue, ondulatoire, c'est comme une trame composée des concepts généraux, du rationnel comme nous l'entendons habituellement ou, du logique. Cette homogénéité est tissée d'éléments hétérogènes, divergents, sensoriels, changeants selon les individus. En créativité le concept de départ, ou l'évènement, demeure l'élément homogène avant la création d'un nouveau. C'est-à-dire que si je veux inventer une autre forme de chaise, le concept de siège serale filon exploité à travers toutes les possibilités de mon déjà connu pour ensuite céder la place à un nouvel élément stable : le nouveau siège. Le concept de départ sera pour ainsi dire l'aiguilleur ou le pilote qui donne l'orientation aux wagons, bateau, machinerie, passagers, valises, journeaux, restaurants, etc., à toute cette hétérogénéité qui va vers la même destination tout comme le contenu provoqué au cours d'un exercice de créativité.

Ce contenu doit être canalisé vers un point précis, vers une porte unique, comme dirait Kurt Lewin, afin d'être décodé efficacement. Là est le point crucial de la créativité. En fait il n'y a pas de créativité sans cette phase de décodage, sauf pour l'artiste. L'artiste n'a pas besoin de décoder sa nouvelle synthèse pour passer à l'acte, il laisse ce soin aux autres.

DECODAGE ET NOUVEAU DISCOURS

En comparant ce modèle à la cybernétique, nous pouvons dire qui les associations, provoquées par les différentes techniques de créativité, sont des programmes envoyés au cerveau en vue de provoquer des associations, et chaque élément nouveau, introduit dans un programme, appelle une réponse différente et de nouveaux rapports de sens. De là l'importance de multiplier les commandes ou programmes qui inciteront le cerveau à puiser dans son arsenal de connu. Cette gymnastique oblige le cerveau à dépasser les réponses « ad hoc », à aller au-delà du connu immédiat et médiat, [illegible] susciter une nouvelle architecture de sens tel que mentionné par Ricoeur lorsqu'il décrit l'interpréation en psychanalyse : « C'est une structure intentionnelle qui ne consiste pas dans le rapport du sens à la chose, mais dans une architecture du sens, dans un rapport du sens au sens, du sens second au sens premier, que ce rapport soit ou non d'analogie, que le sens premier dissimule ou révèle le sens second. »[19]

Comme il a été mentionné, le décodage ou l'interprétation se fait en comparant les concepts hétérogènes fournis par associations, avec le concept initial homogène qui devient, en quelque sorte, la mesure de décodage puisqu'il est considéré comme le principe déclenchant de tout le processus de créativité. Ce problème, ou concept, est généralement peu chargé d'émotivité, il ne concerne pas tellement le refoulé au sens freudien mais le réservoir de connaissances inconsciemment disponibles.

---

[19] RICŒUR, Paul, *Ibid.*, p. 26.

L'association de différents éléments de ce réservoir nous donne un discours qu'il faut déchiffrer afin d'en retirer un plan d'action comme le souligne Whitehead : « Dans le cas du rythme, une succession d'expériences formant une série déterminée de contrastes accessibles dans les limites d'une méthode définie, est codifiée de telle façon que la fin d'un cycle est le stade antérieur approprié du début d'un autre cycle semblable. »[20]

Paul Ricoeur s'exprime presque dans le même sens en traitant de l'interprétation de Freud : « L'énigme ne bloque pas l'intelligence, mais la provoque, il y a quelque chose à désenvelopper, à désimplifier dans le symbole ; c'est précisément le double sens, la visée intentionnelle du sens second dans et par le sens premier, qui suscite l'intelligence... c'est le surcroit même du sens, par rapport à l'expression littérale qui met en mouvement l'interprétation. »[21]

Le « surcroit de sens » doit être réduit en un nouveau sens, en une nouvelle synthèse. C'est le traitement des données, la sélection de ce qu'il faut conserver afin d'obtenir une nouvelle approche au problème posé au départ.

Il est entendu que pendant la cueillette des données, c'est-à-dire pendant la purge de l'hétérogène il faut s'abstenir de juger, d'interpréter, il faut suspendre son jugement comme l'écrit Husserl lorsqu'il décrit les différentes étapes de sa démarche : « Dans la première, il faudra parcourir une première fois le domaine de l'expérience transcentale du moi. Nous allons d'abord nous abandonner purement et simplement à l'évidence propre au déroulement concordant de cette expérience... Nous y procéderons à la manière du naturaliste qui s'abandonne à l'évidence de l'expérience naturelle, et qui, en tant que naturaliste, exclut du thème de ses recherches les questions ayant trait à une critique générale de cette expérience même. »[22]

Dans une deuxième étape il passe à la critique, il tire des conclusions : « La seconde étape aurait pour objet la critique même de l'expérience transcendentale, et consécutivement celle de la connaissance transcendentale ou général. »[23]

Par expérience transcendantale Husserl entend : « Une science en quelque sorte absolument subjective, dont l'objet est indépendant de ce que nous pouvons décider quant à l'existence ou à la non-existence du monde. Le moi constitue un champ d'investigation possible, particulière et propre. »[24]

Le décodage ou l'interprétation de tout l'hétérogène cumulé, donne une vie nouvelle, c'est-à-dire que la créativité est un signe de vie et même davantage, elle est condition de vie parce que son processus stimule l'esprit, le tient en forme et le développe, tout comme l'âme, au sens esthétique de Kant : « Au sens esthétiques, l'âme c'est le principe vivifiant de l'esprit : mais l'élément qui lui sert à le vivifier, le matière qu'il emploie, c'est ce qui maintient les facultés dans leur essor harmonieux. C'est-à-dire un jeu qui se conserve par lui-même et bien plus qui donne de la force à ces facultés. »[25]

---

[20] WHITEHEAD, Alfred North., *La fonction de la raison* (Paris : Payot, 1969), p. 116.

[21] RICŒUR, Paul, *Ibid.*, p. 27.

[22] HUSSERL, Edmond, *Ibid.*, p. 25

[23] *Op. cit.*, p. 26.

[24] HUSSERL, Edmond, *Ibid.*, p. 25, 26.

Le processus, de créativité peut-être mis en œuvre par des méthodes déjà bien décrites dans la littérature : la théorie de synectique de William J. J. GORDON,[26] les écrits d'OSBORN sur le « brainstorming »[27] et tous les autres qui ont essayé de développer des techniques à partir de méthodes devenues classiques. « Je dois recouvrer quelque chose qui a d'abord été perdu ; je rends propre ce qui a cessé d'être mien, mon propre. Je fais mien ce dont je suis séparé, par l'espace ou par le temps. »[28]

SUMMARY

Adult self-realization through university education through on epistemology of creativity.

For several years, adults profuse in the university milieu and somewhat overtake the professors on the educational level. Creativity is often mentioned as one of the possible solutions. Almost nothing exists concerning the epistemology of creativity, which would make this educational approach more efficient.

Starting off with a philosophical research, numerous synectic experiments amongst the 1st and 2nd cycle university students have proven that the accumulated knowledge is situated at three levels and that it is possible to stimulate this accumulation in order to direct the student to ta more complete development. A model of adult development in a university situation based on an epistemology of creativity is presented out of these experiment. This model is based on thermodynamics and psycho-analysis.

Prof. Dr. Madeleine ROY a fait ses études à l'Université de Montréal et a l'Université St-Louis, Missouri où elle obtint son Ph.D. en 1965. Elle est professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières (sociologie de l'éducation, dynamique de groupes, counseling de groupes). Elle a participé à des nombreux congrès et est membre de plusiers comités scientifiques.

---

[25] KANT, Emmanuel, *Critique du jugement* (Paris : Vrin, trad. Gibelin, 3ième éd. 1960), p. 133.
[26] GORDON, William J.J., *Synectics* (New York : Harper & Row, 1961).
[27] OSBORN, A., *Applied Imagination* (3ième édition, N.Y.C. : Scribner, 1963).
[28] RICŒUR, Paul, *Ibid.*, p. 52.

LE COUT DE LA PERSONNALITÉ, PROPOSITIONS POUR UNE PROBLÉMATIQUE

par

Prof. Dr. L. MARMOZ
(Université de Caen, France)

1 PROPOS

La réflexion en termes uniques de personnalité nous semble présenter toujours le risque de conduire à des explications rapides dans un domaine qui la dépasse : ainsi pourrait-on être d'expliquer des différences de revenu par des « différences de personnalité », en se servant d'une « connaissance » pour masquer le sens social de cette différence dont la signification ne peut apparaitre pleinement que si une explication impérialiste ne lui bouche pas le passage, en une magnifique analyse intégrative permettant par une formule savante de clore le problème et de motiver toutes les inégalités sociales et toutes les exploitations.

Nous ne nous battrons donc pas ici pour une, contre d'autres, définition de personnalité ; nous ne dépasserons guère la perception commune de cette notion ; nous ne nous laisserons pas non plus tenter par la notion de personnalité de base qui pourrait sembler plus proche de nos modes de vision habituels : à moins qu'elles ne soient détournées, entrer dans le débat des définitions de la personnalité nous parait relever d'un « psychologisme » hatif, systématique et suffisant ; ce serait aussi entrer dans un débat qui n'est pas notre.

Ce qui nous intéresse ici est, en une problématique qui peut paraître d'abord absurde, qui nous est peut-être apparue telle, de nous interroger sur les possibilités et le sens d'une mesure du coût de la personnalité. Cette problèmatique ne conduit pas seulement à un exercice d'école : elle permet de mieux réfléchir aux ingrédients qui aident à construire la personnalité et conduit ensuite à se demander si toute société, si tout type de pouvoir, si tout système économique a intérêt, et dans quelles limites, à développer la personnalité de ses membres, pourquoi l'opération peut lui paraitre trop coûteuse. Ainsi, partant d'un exercice de style, en viendrons-nous à une réflexion sur la politique éducative comme auxiliaire du mode de direction économique.

2. BASES DE LA PROBLEMATIQUE

Trois textes, principalement, de natures évidemment très différentes, nous ont permis de construire notre problèmatique :

— *le cœur conscient* de Bruno **Bettelheim**[1],

— *marxisme et théorie de la personnalité* de Lucien **Seve**[2],

— *esquisse d'une théorie de l'individu* de Jacques **Lesourne**[3].

A partir de l'exemple vécu du camp de concentration, Bruno **Bettelheim** analyse un cas de modification de la personnalité par un environnement construit à cet effet.

Lucien **Seve**, en développant la VIe thèse sur **Feuerbach**[4] et en reprenant des réflexions de **Gramsci**[5], présente la personnalité humaine comme une accumulation d'actes, l'infrastructure de la personnalité comme la structure d'une activité, c'est à dire une structure temporelle. En dehors de l'interêt théorique qu'elles offrent et de la justesse qui nous semble les caractériser, les propositions de Lucien **Seve** ont ici pour nous l'avantage de paraitre aisément formalisables.

En se liant par les hypothèses simplificatrices traditionnelles de l'analyse néo-classique Jacques **Lesourne** a, pour sa part, essayé d'établir un modèle du comportement individuel.

3. ESSAIS DE « FORMALISATION »

a) *modèle* J. **Lesourne**

Nous nous contenterons ici de reproduire les tableaux des concepts et des relations précisées dans l'article utilisé[6] :

LES CONCEPTS DU MODELE INDIVIDUEL

Motivations : $i = 1, 2, ..., n$.
Satisfaction de la motivation i : S_i.
Vecteur des satisfactions : $S = (S_1, ..., S_i, ..., S_n)$.
Facteur psychologique : π.
Fonction d'utilité de l'individu : U.
Etat social individuel : e.
Perception de l'état social individuel : e'.
Image de l'effet estimé des actes : e''^{*}.
Rôles : $h = 1, 2, ..., r$.
Série de rôles d'un individu : R.
Intensité de recherche d'information sur les rôles : I.
Intensité de recherche d'information sur les actes possibles dans le rôle h : J_h.
Affectations dans le rôle h : α_h.
Vecteur des efforts individuels : d.
Ensemble des actes individuels : $a = \{R, I, J_h, a_n, d\}$.
Dimensions de la compétence : $j = 1, 2, ...$
Compétence dans la dimension j : c_j.
Vecteur de compétence : c.

Compétence effective dans la dimension j : γ_j.
Vecteur de compétence effective : γ.
Passé de l'individu : t.
Vecteur de compétences de base : c_0.
Ensemble des actes des autres agents économiques : b.
Ensemble des strutures admissibles de rôles : Σ.

LES RELATIONS DU MODELE INDIVIDUEL

L'individu cherche à rendre maximum :

$U = U(S^*)$	(I)	Maximisation de l'utilité.

sous les conditions :

$S^* = S^*[e'^*, \pi, t]$	(II)	Correspondance entre l'image de l'effet estimé des actes et le niveau des satisfactions espéré.
$e'^* = e'^*[e', \gamma]$	(III)	Correspondance entre la perception de l'état social qui se réalisera et l'image de l'effet estimé des actes.
$e' = e'[e, c, \pi, t, b]$	(IV)	Correspondance entre l'état social qui se réalisera et la perception que l'individu en aura.
$e = e[a, \gamma, b]$	(V)	Correspondance entre les actes et l'état social qui se réalisera.
$\gamma = \gamma[c, d]\ d \in a$	(VI)	Relation entre la compétence et la compétence effective.
$c = c\ [c_0, \pi, t]$	(VII)	Relation définissant la compétence à partir de la compétence de base.

et en choisissant :

$a = \{R, I, J_h, a_h, d\}$

dans le cadre des contraintes :

$T(a, c, b, = T_0$	(IX)	Contrainte de temps.
$R \in \Sigma$	(X)	Contrainte de structure de rôle.
$f_h(c, d) \geqslant 0$	(XI)	Contrainte de compétence pour le rôle h.
$g_h(a_h, J_h, \gamma, b) \geqslant 0$	(XIII)	Contrainte d'information au niveau de rôles.
$g(R, I, \gamma, b) \geqslant 0$	(XII)	Contrainte d'information au sein du rôle h.
$p(a, c, b) \geqslant 0$	(XIV)	Contrainte de revenu.
$w_h(a, b) \geqslant 0$	(XV)	Contraintes de comportement dans le rôle h.
Contraintes techniques		Pour mémoire.

b) *propositions de* L. SEVE

Il nous faudra ici reprendre les définitions et les concepts précisés dans l'ouvrage :

soient, acte = A (élément pertinent du découpage théorique de la personnalité)

capacités = Σ (potentialités innées + p. acquises)

$C = \Sigma\ (PINi + PACi)$

activité individuelle = A qui conduisent à des capacités + A q. c. à des produits

$$AI = A1 + A2$$

P = produit ; B = besoin

$$P/B = f\,(A, i) = \text{constante pour un individu}$$

A abstraite = $Ai2 \rightarrow P$

A concrète = $Ai1 \rightarrow i$

personnalité concrète = A personnelles non aliénées + A interpersonnelles

$$PEC = \text{A personnelles non aliénées} + \text{A interpersonnelles}$$

personnalité humaine = $PEH = \Sigma\,(\Sigma Ag)$

$$g = \text{groupe donné d'actions}$$

$A = f[\Sigma\,(PINi + PACi)]$

$\Sigma\, Ai = \Sigma\,(Ai + Ai2)$

4. LE PROBLEME A RESOUDRE

S'il ne l'est pas encore, il peut être aisément formulé : mettre en relation le « a » de J. Lesourne et le « Σ Ai » tiré de L. Seve, caractériser cette relation et analyser les causes de variation.

Il s'agit donc de comparer

$ak = (Ik, Rk, Jkh, akh, dkh)$ à

$\Sigma\, Ai = \Sigma\,(Ai1 + Ai2)$

identités qu'il faudrait amener de la forme

$$(Ik, Rk, Jkh, akh\ dkh) = (Ai1, Ai2) \qquad (y)$$

à la forme

$$(Ai1, Ik, Jkh, dkh) = (Rh, akh, Ai2) \qquad (z)$$

qui permettrait de préciser mieux la relation entre les actes de production réalisés et les activités de formation connues[7].

Nous pensons, mais on voit que ce travail n'est pas achevé et demandera pour l'être confrontations, critiques et collaborations, que l'étude de la relation entre les termes de la forme (z) dans l'évolution des sociétés capitalistes montrera une baisse reative du second terme sur le premier ; ce serait là une contribution supplémentaire à la mise en évidence de l'incapacité des régimes capitalistes à se prolonger par des efforts d'éducation, à assumer le développement de la personnalité de ses servants aussi.

Pour l'instant, avant même de préciser, de corriger, davantage l'approche mathématique du problème, il importe de préciser l'information il faut mettre au point, et analyser, les nomenclatures des rôles, des affectations, des moments de formation, des types d'effort, celles des activités permettant de construire des capacités, celles des activités permettant de construire des produits ; le modèle en deviendra plus fin, moins redondant et plus juste. De tels travaux supposent cependant des moyens, en temps, personnes et appuis techniques, administratifs et financiers qui ne semblent guère exister dans l'université française actuelle ; le caractère individuel, artisanal et inachevé de la présente communication en est un signe.

NOTES

1. Texte de 1960, en français chez Robert Laffont, 1977, 335p.
2. Editions sociales, Paris, 4e éd., 1975, 600 p.
3. Dans *revue d'économie politique*, n° 3, 1975, pp. 408-429.
4. Particulièrement « l'être humain n'est pas une abstraction inhérente à l'individu isolé Dans sa réalité, c'est l'ensemble des rapports sociaux ».
5. Par exemple : « l'homme est un processus, et précisément, c'est le processus de ses actes » (*Gramsci dans le texte*, éditions sociales, 1975, p. 175).
6. pp. 424-425.
7. Bien entendu la forme des identités et des relations devra être précisée.

SUMMARY

The cost of personality. Propositions for the problem.

These notes are the first elements of a discussion about the 'cost of personality'. That will help to understand why in certain societies the development of personality is perceived as a very difficult operation.

Prof. Dr. Louis MARMOZ a été nommé en 1971 à l'université de Caen, après avoir enseigné à l'université du Québec ; également chargé de cours à l'université Paris X, Nanterre, il travaille principalement dans les domaines de la socio-économie de l'éducation, sur les problèmes posés par l'organisation et l'évaluation des systèmes de formation et de recherche.

COMMITTEE 4 PERMANENT EDUCATION

COMITÉ 4 ÉDUCATION PERMANENTE

PRESIDENT · PRÉSIDENTE

Prof. Dr. M.B. SUTHERLAND
(University of Leeds, Great Britain)

HOMO LUDENS VERSUS HOMO SAPIENS IN LIFE-LONG EDUCATION ?

by

L. Bellatalla
(University of Pisa, Italy)

To give the definition of something is one of the most difficult acts of thinking : it requires careful analyses and cleverness to synthetize them ; therefore it is the last stage of a long process of reflection. In our world, on the contrary, we are always in a great hurry ; so we usually think by slogans and define reality with quick definitions. So we usually speak of *homo sapiens* and of *homo ludens* and consider these words as the rough symbols of the man of science and of the artist, respectively.

Surely we cannot attribute this identification only to our hurried thought : it is rather due to the widest social organization. Thinking has progressively gone away from doing as the specialization and division of labour have produced distinct classes of men. So, for example, an engineer and a workman enjoy different social esteem and can live differently in virtue of their different interests and competences : the former prepares a plan ; the latter carries out only pieces of it without understanding their inter-relation. Our society is based upon inequalities, because men are not worth and are not judged as men, but as producers and consumers. The demands of social and economic apparatus overwhelm those of man. At the same time, culture aims at giving everybody a premerred human type as behavioural pattern. One makes up for the actual wants of everyday life with imitation.

Our social feature, that is uniformity, comes from this fact. People use commonplaces to think and choose a recreation because it is advertised, not because it is cultural ; people dress themselves and comb their hair following feminine models of illustrated magazines. Commonplace and time-serving prevail over independent ways of thinking and behaving. Nowadays even the behaviour of a person who refuses general social patterns, is up-to-date. The debate seems to be the preferred way of information and education. But, actually, it is not worth. For either it must meet mass-media's requirements (for example in the case of televised debates) ; or it is concerned with specialists' subject-matters, and so it is reserved only to a privileged class, the learned men. They are aware of their privileged condition and increase it by their cultural jargon.

Contemporary men neither respect nor appraise one another : learned men are often looked down on, because they are not productive and realistic in their proposals ; practical men are criticized because they do not delay in thinking, even if they are praised for their practical mind.

Our social motto could be : to each one his own. In fact a workman always builds only a piece of a machine as well as an engineer, who knows the whole machine, is not always aware of the purpose of his plan. This means that pigeon-holed and separated interests and actions prevent men from understanding what a situation means as a whole. A workman cannot understand the nature, the cause and the function of the gear he builds as well as common man cannot understand the nature, the cause and the function of his social and individual life.

Homo sapiens' condition is queer : he can look at the world with deeper insight than other men, because his culture, his habit of casting doubts upon the world, his taste for realizing the innermost recesses of situations, help him in his effort to understand reality. But, on the other side, to understand only the dynamics of reality is not sufficient to get over inequalities and to reconcile a man with other men and with his world. After all, learned men are the fruit of the spirit of their age and risk to become 'the clerks' of the politically and economically leading class.

We flatter ourselves that everything may be different with *homo ludens*. Philosophers (from SCHILLER to MARCUSE) have been concentrating all their hopes on creative man for more than a century. Creativity and art have been considered the best cure for uniformity of conduct, for routine and for pigeonholed interests and competences of present life. But a contemporay artist too is, after all, a learned man, and is compelled to meet the public's inconstant requirements, to follow the cultural fashion and the demands of the market : perhaps this is more manifest for an artist than for a philosopher or a man of science. Such an artist cannot be the joker of our future. Speaking of *homo ludens*, the theorists mean that society could deeply change, if men were spurred to express themselves in a creative, natural and personal way and if they became fond of fine arts. Political reforms or revolution let us reach a new society : every theorist chooses a different political way, but they all agree when they suppose that the ethically and politically new society can live safely only with creative men : the new society needs men who are different from contemporary people for their relation with things, no matter how this new society is established.

But why is creative personality preferred ? As many the theorists of creative education were and are as many our answers may be. Here are some examples.

All the theorists think that Nature created creative men and that Society made them imitative : ROUSSEAU spoke of primary human goodness as well as nowadays theorists speak of primary human creativity. Besides, aesthetic experience, which seems to be a primary phase of human life, is hidden by social organization and by social undue separations between useful arts and fine arts. This is the thought of DEWEY, who also considers art as the most rapid and immediate way of knowing the world. In the opinion of all the theorists, creative men can freshly understand and represent daily world and familiar things; they are inventive, inquisitive, adaptable, adventurous, open-minded. So they live in the world of possibilities and do not live in the world of necessities; SCHILLER, DEWEY and MARCUSE would say, with different arguments, that they reach freedom. In fact art itself is free from need and, at the same time, it frees those who experience it; it frees from prejudices, repressions, limiting social conditions and fear, and it helps man to express themselves totally.

He who plays is a free man; he who works is a slave: play is neither competitive nor self-centred; but it helps men to enjoy a merry, lively, meaningful (that is human) "domenica della vita", as Guido CALOGERO says.

Prometheus is the symbol of the slavery of work: therefore the theorists of creativity prefer Orpheus, who is, according to MUMFORD, the symbol of love, of a meaningful present, of broadmindedness, of imagination. Orpheus is Narcissus' fellow: MARCUSE tells us that Eros and Thanatos become remonciled and recall the experience of a world where man and nature, subject and object, can come together again and reconquer freedom from social petrification.

Some of these theorists (for example the French educator Arno STERN) think that society may become free only thanks to individual redemption: if men are creative, social establishment will be overthrown and changed by them mechanically. Other theorists seem to identify the new society with an aesthetic society where everything is play. Even DEWEY's and MARCUSE's thoughts have been interpreted in this way, here no matter how rightly.

This supposition is fascinating, but puzzles. We may agree with it, if 'play' means an activity which lets men express all their qualities, their intelligence and imagination, their aesthetic taste and critic aptitude. But if 'play' means the contrary of work, as most people meant and mean, then we cannot agree. Play needs agreement between men and environment, inventive power, intellectual quickness, taste and sociability. In short, play needs a society, which, having resolved its material, social and spiritual conflicts, can really be a center of long-life education.

An educative society is a moral ideal: rightly it is the new democratic society. Only a social organization, different from contemporary one, will let men develop wholly and fully. The ideal educative society is neither like Greek [illegible] nor like Italian Renaissance courts. Both, in fact, are based on social inequalities; their man was abstract, their learned men were illegitimately glorified. We must believe in progress; but improvements of civilization and above all men must be able again to question themselves about the world. On the other side, contemporary experience shows we can establish long-life education centers, but we cannot reach an educative society. Let's think of some examples: the Italian post-war centers UNLA; UNESCO's plans in different parts of the world; the proposals of recurring education. Each of these plans was dictated by respect for men and by the acknowledgement of the universal right to culture as a means of becoming aware of human condition from the historical and social points of view. Anyway, almost all these plans were one-sided and were often the result of a compromise. There was no question about culture and contemporary society, although the relations between social and economical establishment, and cultural organization were clear. And more than that, *homo sapiens'* culture was useful to hide, not to alter, the relations among men : let's think of UNESCO's plans of functional training against illiteracy, or let's think of late theory of recurring education. In other cases *homo sapiens'* culture was useful to establish long-life education centers, that stand aloof from social and daily life (as Summerhill's school) or have a narrow field of action (as Italian Decreti Delegati).

Meanwhile life has not changed its direction. In an educative society men are not worth for their functions, but are worth as persons : therefore all the separations fail, because they are no longer necessary. So to prefer *homo ludens* seems to me a mistake. If *homo ludens* becomes our ideal, then *homo sapiens* becomes its contrary : the contemporary social separations would reproduce again in the educative society.

But the educative society is a society of agreement against fragmentariness ; of freedom against necessity and arbitrary acts ; of possibilities and novelty against routine and uniformity ; of true democracy against aristocracy. It may happen if men and social groups are allowed to grow up morally and politically. Respect for men and dialogic habit are very important and absolutely necessary. Really dialogue, as a means of continuous debate, gives the opportunity to compare different world-formulae. Every formula is worth ; but dialogue must not teach only the respect for every formula, because in this way it would be unfaithful to its duty and would become only a resource to make men self-centred. On the contrary dialogue must draw men together and teach them that only *together* they can understand the world as widely as possible. So dialogue is a means of Reason, that is of the continuous effort to penetrate the world and reality totally.

An educative society must be a training of democratic and rational life. Freedom and democracy must be daily acquired with great care : a man is free when he can express himself wholly and can, at the same time, get trained to self-control with intelligence. Intelligence means really a never-ending talent and a taste to examine the world. Only in this way, in fact, a man is allowed to choose freely and consciously.

May we then prefer *homo sapiens* ? We cannot. If Reason naturally means an effort to understand the world wholly, then every distinction in a personality paralyzes men's insight. No human type must be preferred because the truth must be acquired by all men *together* ; the truth is dynamic and is continuously disputable. And, on the other side, every incomplete thought is not crushed by the most comprehensive ones, because the truth grows up continuously. Every truth is worth in a context and at a given moment, but it is destined to change, because the world is naturally dynamic.

Creative aptitude has the merit of joining together doing and thinking, two activities which are nowadays separated ; but this is not sufficient to let us prefer *homo ludens*. In the present society art and creativity alone can not overwhelm conflicts. They pave only the way for a human qualitative change. Surely the numerous debates about spare time have stimulated to think relation between official culture and workmen over. And besides, the contemporary psycho-pedagogical theories have made young people more curious, more lively and quicker, because they bind learning to pupils' interests and to self-governing discovery against teachers' authority. But, on the other hand, daily difficulties nullify every conquest. So young people are still vulnerable, disposable to fashion and to commands ; cultural popularizations are of inferior quality and meaningful performances and demonstrations are reserved only to a few people.

Creative education must be encouraged. Thanks to creativity men can become self-governing in the process of knowledge and discovery. But this education is only a means of reaching a new society ; but it is not *tout-court* a new society. *Homo ludens* is the base of a complete man, but he is not *tout-court* a complete man.

There are a lot of definitions of creativity ; inquisitiveness, sociability, open-mindedness, originality, imagination are the features of a creative man. A man is then creative, when he questions himself about the world continuously and looks for the truth freely. *Homo ludens* is social, but he often works individually, because he feels self-sufficient and complete in his individual activity. In the course of ages artists have been solitary. Only contemporary artists have felt and feel the political and moral engagement of their work, even when their work is not easily intelligible.

Aesthetic phase and social and rational phase of experience must unite. *Homo sapiens* is neither repetitive nor a creator of a conformist culture : he is a critic, an observing and a self-governing man in his relation with the world. *Homo ludens* and *homo sapiens* are similar in some features : Reason adds the necessity of dialogue, which draws men together and makes the truth a social conquest. If a true educative society is a democratic and dialogic society, all the distinctions must fail.

BIBLIOGRAPHY

BERTIN, G.M., *Educazione e alienazione* (Firenze, 1973).

BERTIN, G.M., *Educazione al "cambiamento"* (Firenze, 1976).

BORGHI, L., *Educazione e sviluppo sociale* (Firenze, 1960).

CALOGERO, G., "*Lavoro e gioco nella civiltà di domani*", *Scuola sotto inchiesta*, Torino, 1965, pp. 344-358.

CROPLEY, A.J., *Creativity* (London, 1967).

DALLAPICCOLA, L., *Appunti, incontri, meditazioni* (Milano, 1970).

DEWEY, J., *Art as Experience* (New York, 1934).

DEWEY, J. and others, *Art and Education* (Merion, 1929).

DORNER, A., *The way beyond 'Art'* (New York, 1958).

GRAMSCI, A., *Quaderni del carcere* (Torino, 1975), Vol. III, Quaderno 12, pp. 1511-1551.

LORENZETTO, A., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente* (Roma, 1976).

MARCUSE, H., *Eros and Civilization. A Philosophical Inquiry into Freud* (New York, 1955).

MILA, M., *L'esperienza musicale e l'estetica* (Torino, 1966).

MUMFORD, L., "L'adempimento dell' uomo", in *Questa è la mia filosofia*, tr. ital. (Milano, 1961), pp. 26-57.

METELLI DI LALLO, C., "Educazione scientifica e creatività" *Scuola e citta*, 1973, XXIV, nn. 1-2/3, pp. 15-21 ; 75-83.

NEILL, A. S., *The dreadful school* (London, 1958).

PIAGET, J., *La Psychologie de l'intelligence* (Paris, 1947).

ROUSSEAU, J. J. *Discours sur la question proposée par l'Académie de Dijon, Si le progrès des sciences et des arts a contribué à corrompre ou à épurer les mœurs*, 1751.

SANTONI-RUJU, A., *L'educazione estetica* (Roma, 1975).

SCHILLER, F., *Lettre sull' educazione estetica*, tr. ital., (Firenze, 1970).

SCHOEMBERG, A., *Analisi e pratica musicale* (Torino, 1974).

STERN, A., *Initiation à l'éducation créatrice* (Montreal, 1970).

WOJNAR, I., *Estetica e Pedagogia*, tr. ital., (Firenze, 1970).

WOJNAR, I., "L'Arte e l'educazione permanente", *Scuola e città*, XXVII, 4, 1976, pp. 151-156

RÉSUMÉ

Y a-t-il opposition entre homo ludens et home sapiens dans la perspective de l'éducation permanente ?

Dans la société et la culture contemporaines, on a l'habitude de faire une distinction très nette entre homo ludens et homo sapiens, qui approximativement s'identifient avec l'artiste et le savant. Cette distinction est créée par l'organisation de notre société, qui sépare les individus en catégories rigidement isolées.

Créativité et art s'opposent à cette rigide séparation : bien plus, l'idéal politique d'une nouvelle société et les théories éducatives, qui parlent de créativité, coïncident. Parmi beaucoup de formes éducatives, on préfère l'esthétique pour créer une nouvelle société, parce que, par exemple, l'art est une manière rapide de connaissance ; elle vit dans le monde de la possibilité ; elle favorise la libération de toutes les facultés de l'individu.

Il y a plus, plusieurs théoriciens considèrent homo ludens l'homme par excellence, parce qu'il est libre, équilibré et juste. La société esthétique remplace idéalement la société dispersive contemporaine. Mais nous nous demandons si cette considération de l'homo ludens est exacte. Elle ne l'est pas, mais ce qui est certain c'est que la créativité doit être découverte à nouveau dans la vie de l'individu et de la société.

L'homme créateur a le mérite d'unir dans son activité, la pensée et l'action. C'est le motif pour lequel il est complet. Mais si cet homme devient une hypothèse, on court le risque d'aboutir à des séparations et oppositions. Homo ludens et homo sapiens doivent s'accorder et non pas s'opposer, parce que la société éducative (notre idéal) est la société du dialogue, de la raison, de la méthode critique. Activité créatrice et raison doivent s'unir et coopérer : la raison (surtout comme logos) en effet, rapproche entre eux les individus, qui, s'ils restent renfermés dans leur créativité personelle, sont déterminés à rester des atomes.

L. BELLATALLA was born in Pisa in 1949. She studied at the Faculty of Philosophy of Pisa University. Presently she is attached to the same institute where she studies William James.

UNE EXPÉRIENCE NOVATRICE ET EXEMPLAIRE EN ÉDUCATION DES ADULTES AU QUÉBEC

par

Prof. J.-R. Nadeau
(Université Laval, Québec, Canada)

Les années 1960-1975 ont été fondamentales pour le système d'éducation du Québec qui connait, au cours de cette période, des transformations telles qu'il nous est difficile en 1977 de découvrir quelques éléments de l'ancien système à l'intérieur du nouveau. La décennie qui commence en 1960 a été témoin de réformes administratives, structurales, juridiques et pédagogiques. Afin de répondre aux besoins urgents de la population, le gouvernement créa le Ministère de l'éducation, l'Université du Québec avec ses constituantes à travers les principales régions du Québec, les collèges d'enseignement général et professionnel, les commissions scolaires régionales, les écoles secondaires polyvalentes etc... Une plus grande accessibilité aux différents niveaux d'enseignement, principalement au collégial et à l'Université permit de doubler en moins de dix ans les effectifs étudiants[1]. Pour financer les opérations de ce nouveau système scolaire, le gouvernement du Québec attribuait, en 1969-1970, un montant de $1,004,589,000 sur un budget total de $3,442,412,000 et en 1975-76, les dépenses de l'éducation atteignaient $2,245,735,000 soit 25 % du budget total du Québec[2,3]. En 1959-60, l'éducation ne coûtait que $123 millions aus contribuables québécois[4].

Au cours de la même décennie, le rythme rapide des développements technologiques, l'urbanisation plus poussée, la rapidité du changement, le besoin d'une main-d'œuvre qualifiée et hautement spécialisée, le besoin de faire l'apprentissage de nouveaux rôles et d'une façon de les tenir dans la société actuelle au plan de la vie professionnelle, familiale, culturelle, politique et sociale, le besoin de trouver des moyens pour résoudre les nouveaux problèmes et l'augmentation des temps de loisirs sont autant de facteurs qui ont contribué à définir l'éducation non plus comme un luxe réservé à une minorité, mais comme un élément vital du maintien des sociétés modernes.

---

[1] Selon le « *Rapport du Ministre de l'éducation 1969-70* », il y avait 68, 337 étudiants dans les collèges d'enseignement général et professionnel en 1970 par rapport à 25,540 étudiants dans les collèges classiques en 1960. Le même rapport signale que 55,666 étudiants à temps complet fréquentaient les universités en 1970-71 en comparaison de 20,146 étudiants en 1960-61.

[2] *Ibid.* p. 120.

[3] Assemblée Nationale du Québec, *Volume des crédits*, 1er trimestre 1976, p. X.

[4] *Rapport du Ministre de la Jeunesse 1960-64*, Gouv. du Québec, 1964, p. 48.

Dans ce contexte, le gouvernement du Québec tout en plaçant ses priorités au niveau de l'éducation des jeunes ne négligea par pour autant la clientèle adulte encore plus défavorisée sur le plan éducationnel que celle des jeunes. Le Rapport RYAN, en 1964, sur l'éducation des adultes[5], la création, en 1966, de la Direction générale de l'éducation permanente ; l'Opération Départ, de 1966 à 1970, qui fit l'inventaire des besoins et des ressources en éducation des adultes[6] ; le projet de Sessions d'enseignement spécialisé aux adultes (Sesame)[7], en 1967, qui visait à élaborer et à former des professeurs adaptés à la mentalité et aux conditions des travailleurs, manifestent l'intérêt du gouvernement du Québec pour l'éducation des adultes.

Mais c'est en 1968 et 1969 que le Québec a tenté une expérience éducative qui fut novatrice et exemplaire dans le domaine de l'éducation des adultes : c'est le projet de télévision éducative communément désigné sous le nom de TEVEC[8]. Notre analyse porte précisément sur ce projet d'éducation centré sur le développement total de la personne (intellectuel, affectif, social). Afin de bien situer cette expérience, nous en donnerons quelques données factuelles, pour ensuite en expliquer les objectifs généraux et pédagogiques, la conception et les ressources d'apprentissage, les rôles des étudiants-adultes et des éducateurs et enfin nous esquisserons un bilan critique de ce programme d'action centré sur les besoins spécifiques d'un milieu régional du Québec.

Ce projet pilote multi-média pour l'éducation des adultes s'adressait à la population peu scolarisée (moins de 9 années d'études) d'une région du Québec, celle du Saguenay-Lac St-Jean dont la population, en 1966, était de 270,000 habitants. C'était une région mi-industrielle, mi-agricole.

---

[5] Claude RYAN et *Rapport du comité d'études sur l'éducation des adultes*, février 1964.

[6] L'Opération Départ, D.G.E.P. Gouv. du Québec, février 1970.

[7] *Sesame, Les adultes à l'école : apprendre à lire et apprendre à vivre*, D.G.E.P., sept. 1971.

[8] Plusieurs études et recherches ont été publiées sur Tevec par la Direction générale de la planification de la D.G.E.P. du Gouvernement du Québec, nous en signalons quelques unes :
a) *Sociodynamique de la télévision éducative*, juin 1971, 200p.
b) *L'acquisitio[illegible]n français et en mathématiques chez la clientèle de Tévec*, mai 1971, 193p.
c) *Analyse et évaluation [illegible]cho-pédagogique du contenu et de l'image des émissions Tévec*, nov. 1971, 282p.
d) *Evaluation des sessions d'initiation au travail de groupe de Tévec*, janvier 1971, 146p.
e) *L'animation sociale et la structure régionale de participation de Tévec*, janvier 1971, 199p.
f) *Etude socio-psychologique du changement chez les inscrits persévérant à Tévec*, oct. 1971, 280p.
g) *Education permanente et technologie de l'enseignement*, oct. 1970, 132p.
h) *Synthèse des recommandations tirées de l'expérience Tévec*, oct. 1971, 70p.

Le projet se déroula en trois étapes : du 15 janvier au 14 juin 1968, du 14 octobre 1968 au 1er juin 1969 et du 15 septembre au 14 décembre 1969.

Ce qui allait faire la spécificité de Tévec comme projet de télévision éducative pour adultes, ce fut la façon originale d'assumer cet impératif voulant que la pédagogie des adultes parte du vécu. A Tévec, on a fait l'hypothèse que, en proposant aux adultes des thèmes socio-économiques sur lesquels viendraient se greffer des questions « académiques » on ferait percevoir le contenu scolaire comme « près du vécu ». Le projet Tévec a conçu la relation entre un contenu socio-économique et un contenu scolaire comme une relation découlant d'un principe pédagogique applicable à des adultes. L'innovation dans Tévec se trouve précisément dans cette articulation d'un contenu socio-économique et d'un contenu scolaire (le français, l'anglais, les mathématiques) ; cette articulation constitue l'une des initiatives les plus audacieuses en même temps que l'une des plus riches en promesses au niveau de l'éducation des adultes dans le contexte d'une philosophie d'éducation permanente.

Les concepteurs de Tévec ont tenté d'élaborer une stratégie originale de l'intervention culturelle, combinant l'éducation des adultes, l'éducation en général, les communications de masse, de développement, la participation, etc., dans un vaste projet multi-média dont le pivot fut la télévision. Cette télévision en circuit ouvert a produit près de 200 émissions au cours des trois étapes du projet.

La télévision manifeste un aspect novateur lorsqu'elle est appliquée à l'éducation, c'est l'intégration des contenus c'est-à-dire l'affirmation d'une relation générale entre différents objets d'apprentissage. En particulier, nous croyons qu'à Tévec, c'est l'insistance mise sur le décloisonnement des équipes,le refus de séparer le processus de production en phases successives, qui a permis à chacun d'aller au-delà des conceptions habituelles propres à chaque milieu de travail et, par là, d'entrer dans un véritable processus d'autoformation permanente. Ainsi l'articulation des contenus est-elle plus qu'une stratégie de communication, elle est une « manière de faire » qu'il faut privilégier pour rendre fructueuse la rencontre entre l'école et les mass-média.

Est-il nécessaire de rappeler que la télévision était appuyée par divers documents imprimés : un manuel de base fournissant des notions en français, en mathématiques et en anglais, des dossiers périodiques contenant à la fois des textes, des exercices, des suggestions de travaux, un journal ayant des contenus substantiellement semblables à ceux des dossiers mais présentés différement. On créa aussi des centres de revision dans chacune des 71 localités afin de favoriser les échanges avec d'autres et d'obtenir des explications supplémentaires en relation avec les émissions ou les documents d'accompagnement. Les télé-clubs se réclamaient de la même philosophie. Le complément par excellence des émissions de télévision se situa surtout au niveau de l'animation sociale qui se fit à l'intérieur des comités locaux de citoyens dont les rôles principaux étaient les suivants : encourager la participation, susciter et maintenir l'intérêt, apporter la collaboration à l'organisation des télé-clubs et des centres de révision, apprécier, critiquer et faire des suggestions, faciliter la participation effective aux émissions, participer à l'organisation et à la réalisation d'assemblées publiques ou de congrès de secteurs.

Par son double objectif, Tévec s'est centré à la fois sur le « teaching » et sur le « learning ». En ce qui concerne le « teaching », l'un des objectifs avoué du projet fut de fournir l'occasion aux adultes défavorisés d'obtenir un diplôme de 9e année. Cet objectif a entraîné la définition d'un certain contenu éducatif et la transmission de ce contenu à l'adulte notamment par les émissions télévisiées et les documents d'accompagnement.

Le second objectif avoué du projet, soit le « learning », fut de permettre une prise de conscience par l'ensemble de la population des réalités socio-économiques de la région. Cette fois, l'objectif fut clairement centré sur l'individu ou mieux sur une collectivité à qui on a fait faire un bout de chemin sans lui fixer ni le but à atteindre, ni la route à suivre, ni la distance à parcourir, ni la vitesse à respecter. Le rôle joué par les comités locaux de citoyens, par les différents animateurs, par les clubs se situent en fonction de cet objectif. C'est ainsi que le projet Tévec se centra sur le développement total de la personne tant au plan intellectuel, affectif que social, et c'est dans ce contexte que Tévec fut un élément de transformation psychologique et culturelle. Il initia les adultes à de nouveaux modes de pensée, élargit les connaissances et la perception du monde, développa de nouvelles valeurs et de nouvelles attitudes, favorisa une meilleure adaptation aux situations diverses et aux changements. Il ne s'agissait pas, en fait, de suivre obligatoirement un curriculum, mais d'apprendre à penser, à réfléchir, à s'interroger, à s'exprimer et surtout d'apprendre à apprendre. L'objectif prioritaire à Tévec a été certainement le « learning » si l'on considère l'importance de l'animation et de la réflexion concernant la situation socio-économique et l'intégration du français, de l'anglais et des mathématiques eu égard à cette situation.

A cause surtout de l'importance accordée au socio-économique et de la subordination des matières académiques à cette dimension de la vie, on peut dire que l'apprentissage visa d'abord un savoir-être, c'est-à-dire l'éveil aux réalités du milieu, l'acquisition d'une nouvelle mentalité, le développement du désir d'apprendre et du sens critique. Tévec mit de l'avant une conception de l'apprentissage susceptible de favoriser une actualisation de l'adulte plutôt qu'une simple accumulation de connaissances. Si par amour, nous entendons le besoin d'aimer et d'être aimé, de recevoir et de donner de l'affection, d'accepter autrui et d'être accepté par lui ; si par connaissance, nous entendons le besoin de comprendre, de donner une signification et une valeur à son expérience, à son agir, à son existence ; si par créativité, nous entendons le besoin de créer et de produire, nous croyons que le projet Tévec favorisa d'une façon exceptionelle la croissance de l'adulte. Ce projet chercha à établir une approche pluridisciplinaire centrée sur les problèmes des adultes. Cette approche développa une prise de conscience qui devait mener à un comportement plus libre et responsable, à l'acquisition de certaines aptitudes et habiletés telles que savoir s'exprimer, savoir convaincre, savoir-faire et éventuellement un certain savoir.

Au sujet des rôles respectifs des adultes en formation et des professeurs, il nous faut encore une fois distinguer entre les contenus académiques et les contenus socio-économiques. En ce qui concerne les contenus académiques, le professeur apparut comme un maître, car il obéissait aux impératifs et à la logique de la discipline et non prioritairement à ceux de l'étudiant. Quant aux contenus socio-économiques, le professeur joua davantage le rôle d'un facilitateur, car les objectifs n'ont pas été définis à l'avance. La population adulte a été libre de son orientation. Le rôle des émissions et des animateurs s'est limité à suggérer des thèmes d'actualité tout en laissant aux adultes le soin d'en faire ce qu'ils voulaient. On peut affirmer que toute la structure de participation a permis de pallier aux difficultés inhérentes à un médium comme la télévision qui engendre le plus souvent la passivité et qui a de bonnes chances de rejoindre la masse plus que l'individu. Toute la structure de participation mise en place par Tévec a incité les adultes à prendre une part active à leur éducation et à intégrer dans leur vécu le contenu des émissions télévisées.

Parmi toutes les expériences multi-média utilisant la télévision, Tévec a tenté la gageure de ne pas restreindre son objectif à la transmission des connaissances. Tévec a voulu, à partir des réalités politiques, sociales, économiques, culturelles vécues quotidiennement, amener une population à une prise de conscience en profondeur de sa situation et à une prise en mains responsable de son destin. Rien n'a été négligé au plan de la participation effective de la population comme au plan de l'animation pour faire en sorte que l'expérience Tévec dépasse l'objectif de la pure scolarisation pour devenir une expérience originale, novatrice et exemplaire d'éducation atteignant une population dans toutes les sphères de sa vie.

Tévec peut apparaître aujourd'hui comme un échec ou un succès selon qu'on l'envisage du point de vue scolarisant ou auto-actualisant. Du point de vue scolarisant un peu moins de 2,000 adultes sur 32,000 inscrits au départ du projet obtinrent leur diplôme de 9e année ; aux yeux de l'administration, ce fut un échec. Du point de vue auto-actualisant, Tévec a surtout permis à toute une population d'effectuer une prise de conscience sociale et de prendre en mains d'une manière plus autonome sa destinée.

Selon les participants du projet, c'est le socio-économique qui a été le plus important, parce qu'il s'inscrivait vraiment dans une perspective d'éducation des adultes. Grâce à cette dimension on peut dire que Tévec provoqua un éveil de la population, de sa valeur, de ses faiblesses et de sa richesse et développa chez cette population des objectifs de développement communautaire, via la conscience régionale et la participation.

Il ne faudrait pas oublier, en effet, que ce projet s'est toujours inscrit dans une optique de développement de l'individu capable d'agir sur son milieu social et économique à l'intérieur d'une véritable philosophie d'éducation permanente. Tévec faisait appel à un système de valeurs qui s'appuyait sur la nécessité pour l'adulte de participer pleinement au développement économique de sa région, de mieux comprendre le monde technique, social, culturel, religieux qui l'entourait, d'agir sur les structures dans lesquelles il vivait, de saisir les règles de l'évolution d'une société et la sienne propre. Ainsi l'adulte peut-il jouer un rôle relativement important dans l'inévitable mutation de la société.

Au terme de notre étude nous pouvons dire que si le projet Tévec s'est inscrit au point de départ dans un processus de scolarisation d'une population donnée, il s'est surtout appliqué subséquement à développer la personnalité de l'adulte par la formation d'attitudes d'autonomie et d'ouverture d'esprit sur le monde social et économique qui l'entourait : si Tévec n'avait atteint que ce but, ce serait déjà un succès.

SUMMARY

'A New Model Experiment in Adult Education in Québec'

The recent development in the field of adult education, the divers needs of the adult clientele, the continued growth of modern society requirements, all of this in our opinion, forces us to determine precisely our objectives and to define the policies that must be worked out in adult education. But the coherent development of a system of education presupposes conceptions appropriate to the objectives, to the content and to the pedagogy of the system.

It is in this perspective of experimentation that we find the Educational Television Project of Quebec (TEVEC) which we are going to analyse in the context of the theme of the VIIth World Congress of the International Association of Sciences of Education : 'Personality Development through Education'.

For us, Tevec is part of a vast socio-economic and cultural development program which has permanently motivated the adult taking courses. It is a principle very clearly states by the Unesco Commission. Tevec has succeeded inrealizing it on a practical basis : just as the socio-economic development of a region can be a permanent motivation for adults in formation, so can the courses be structured containing the datas and dimensions of this very same development.

Among all the multi-media experiments using television, Tevec has challenged the fact of only transmitting information and therefore, starting form political, social, economic and cultural realities of daily life, Tevec steers a whole population towards a true consciousness of its situation and towards a responsible handling of its destiny. Nothing has been neglected as regards the actual participation of the people and in the field of animation so that the Tevec experiment may go further than simple school information in order to become an original, new and model experiment in education, reaching man in every sphere of his daily life.

So thanks to Tevec, the adult has been able to be active on the social an personal level. He has also played a relatively important role in the inevitable changes of society.

Prof. Jean-Réal **Nadeau** obtint le diplôme de Maître en Sciences de l'Education à l'Université Laval en 1973. Il termine actuellement sa thèse de doctorat en Andragogie de l'Université de Montréal. Il est professeur agrégé à la faculté de Sciences de l'Education de l'Université Laval (éducation des adultes).

ADULTHOOD, MYTH OR REALITY ?

by

Prof. Dr. O. Reboul
(Université de Strasbourg, France)

One can agree with Paul Osterrieth that the ultimate goal of education is 'to produce adults'. But most educators would undoubtedly be hard put to describe what they produce when they 'produce' adults ! We know in any case that adulthood is not a characteristic which we acquire simply by the process of aging ; if it sufficed to grow older in order to mature, education would be useless. As a matter of fact some men are not adults and most are not when considering one or another aspect ; no one is ever quite a grown-up'.

Does this mean that to be an adult involves not an age, like childhood and adolescence, but a myth : an ideal which education pursues without ever being sure of attaining it ? Then what does this myth amount to ? If to produce adults means to produce beings whose growth is over, who have nothing more to learn, beings encysted in their roles, frozen in their importance, beings in possession of the True and the Good, and to whom is reserved the enjoyment of what is forbidden ('for adults only'), then we ask ourselves if to produce adults means the success of education or its failure.

Now, the entire problem perhaps arises from our defining the adult as opposed to the child. I think that this opposition conceals another, more real and more serious. In other words, if 'it is woth it' to become an adult it is because one reaches that stage by overcoming something akin to childhood, but which is not childhood. This is what I would like to show.

I. THE ADULT ACCORDING TO COMMON SENSE

The concept of the adult varies much from one culture to the other. In our time it has become quite vague. It seems to me that we ascribe to two notions which historically differ in age but which both survive to this day with equal vigor.

The first goes back to Aristotle. It is based on the concept of *maturity*, which is really a metaphor like the one of *growth* to which it is linked : *adultus* = one who has ceased to grow. Thus we transfer a signifier belonging to the organic world — a ripe fruit' — to the entirely different domain of psychology, sociology, and the sciences of education ;

we deport a term made for nature into the world of culture; as if the unfolding of our organism inexorably dictated our destiny.

Besides, even at the level of the organism, maturity remains a vague phenomenon: it does not occur at all at the same time, for the nerves as it does for the bones, for walking as it does for sexuality; even our different teeth don't have the same age; the adult dentition is formed from 7 to 22 years. Nature does not give us sure guide marks regarding maturity. Yet we reason as if the organism terminated its growth 'as one single man', this man being ourselves!

ARISTOTLE is a prisoner of the biological metaphor. He believes that the adult receives his status when he attains his full height. His viewpoint is still the one of common sense, and even of certain psychologists. This is revealed by the following features.

First, adulthood is at the same time an age and a value, as is well indicated by the Greek term *acme*: 'the prime of life'. ARISTOTLE situates it in man between 30 and 35 years for the body, and at 49 years for the soul. He is much more generous in this regard than those psychologists who see the beginning of decline at twenty! As always, the end of growth signifies simultaneously its perfection and cessation. The acme is but a brief period of glory between growth and decline, between a 'not yet' and a 'nevermore'.

ARISTOTLE, like modern psychologists, defines adulthood as an equilibrium. I don't object, far from it, except to remark that his definition amounts to disqualifying youth as well as old age which are never anything but excess or defect. We recall the famous typology of the three ages, in the *Rhetoric* (II,1389a). The young 'live in expectation': they have violent desires and unforseeable rages; they like to vanquish, but without taking reality into account; naive and bold, they see on a large scale, 'because they have not experienced overwhelming necessities'; idealistic, generous, excessive, 'they think they know everything'. The old who live in the past fall into the opposite extreme: they are distrusting, sceptical, pessimistic, avaricious, fearful, calculating; by dint of having been disappointed they have a narrow vision; they hold on to life all the more now that they have less of it. Adulthood, on the other hand, is an equilibrium, both physical and spiritual between the two extremes; it retains the qualities of youth tand those of old age, 'but free from the extremes of either': neither too fearful, nor too bold; neither too trusting nor too distrusting, etc.

It is also a question of an essentially conservative model. In man as in animals, the actual being precedes the potential one; the adult precedes the child, as its cause, its form and its model; and the child has future behind him, fixed once and for all; any deviation in his growth makes a monster of him, and any deviation in his education, a defective personality. Hence education like growth pursues a goal which, once attained, makes it superfluous.

Finally, maturity is an aristocratic model. Since it depends on birth and education, all men do not attain it equally. This is why maturity means authority: that of the father over the child, that of the oldest born over their juniors, and also that of the husband over the wife, of the master over the slave, etc. The adult is the 'grown-up' endowed with power over the others. Inversely, does not all absolute power justify itself by alleging that its subjects — women, children, peoples — are not 'ripes' to govern themselves ? Thus Samuel JOHNSON placidly asserts to BOSWELL : 'The vulgar are the children of the State and must be taught like children'. This brings to mind maturity tests taken in certain companies, where maturity means an aptitude for making decisions and giving commands.

To this essentially conservative model — or myth — is opposed another just as prevalent, which defines the adult less from the standpoint of maturity than that of *majority*, in the ethical meaning of the term. Juridical majority is the legal age at which we become completely capable and responsable. Ethical majority is the personal decision to exercise ones responsibility, to think for oneself. To be a major is no longer to be in a position of authority, it is to be free. Here we arrive at the great myth of the Enlightenment : that of a humanity become and becoming a major, parallel to the individuals who compose it.

Precisely because it is linked to freedom, majority is not a state but a value, which we infinitly continue to approach without ever attaining it, just as science is an unending progress of knowledge. While maturity is an end, majority is a beginning ; one is not an adult at such and such an age, one never ceases to become one at every age. The converging line yields to the asymptote ; the idea of the good gives way to that of the better.

Majority is a value incumbent on the responsibility of each person. As KANT said, if we are so rarely majors, it is due less to exterior authorities (church, school, state) which keep us under their thumb, than to our deep need to remain under their wing. Indolence and cowardice, these are the reasons why most men remain minors their entire lives : *It is so pleasant to be a minor* (KANT, *Was ist Aufklärung* ?, beginning). All the more so as there will always be 'guardians' everywhere to demonstrate to us that it is dangerous to walk alone. To this cowardly passivity, to this guilty minority, Kant opposes the proud motto of the Enlightenment : 'Dare to know !'

Independent thought and spiritual autonomy do not come about automatically ; the main obstacle to majority is childhood : childhood which is not only behind us but in ourselves, as a system of preconceptions acquired before any process of thought, as a fundamental egocentrism which prevents us from seeing things squarely in the face, as a need for dependence which keeps us from being responsible. Majority is no longer like maturity, the normal termination of childhood, but the violent and painful destruction of the child in us. 'To start everything over again', as Descartes would have it, is to liberate oneself of all one's preconceptions by means of the methodical doubt, in other words to expel one's childhood from oneself. Majority is not like maturity, an accomplishment authorizing a social role and which justifies the exercise of power, it is the personal conquest of autonomy, a conquest which is as difficult as it is tenuous.

In our culture, to be an adult designates not only an age but an ideal, which for better or worse combines two models: Aristotelian maturity and the majority of the Enlightenment. In both cases we are dealing with a value; in both cases this value has as its counterpart a certain disqualification of childhood and of youth. Can the human sciences give us a more objective and consistent definition of the adult?

II. THE ADULT AND THE HUMAN SCIENCES

Developmental psychology implicitly posits adulthood as the last stage, the one which is the goal and ultimate realization of all the others. Still, it remains as vague in its description of this stage as it was precise in defining the preceding ones. Doubtlessly, Piaget gives criteria which permit evaluating maturity from the intellectual as well as from the spiritual point of view: aptitude for formal thinking, poise, reversibility, decentration, reciprocity, etc. But are these criteria applicable to the real adult or to an ideal of the adult? It seems fairly clear that Piaget's accomplished man is partly a scientist, perfectly objective and decentered, and partly a democrat, autonomous, reasonable and considerate with others: two rare birds! In time developmental psychology gave two opposing answers to our problem.

1) An idealistic and optimistic answer which we find notably in Erikson (cf. *Childhood and Society*, New York, 1950); we know that the psychologist divides the development of man into eight fundamental stages: the first five, taken from psycho-analysis, are followed by three others: that of the young adult of the adult and of maturity, the last extending up to the threshold of life. The success of those last stages corresponds to norms which few men in fact attain. Such are: the love required of the young adult, the sense of care required of the adult, the wisdom required of the old man who maintains the integrity of his ego in the face of death and despair — virtues as noble as they are rare, and which therefore cannot be termed 'normal'! In the work of most psychologists the chapter on the adult amounts to a treatise on the virtues.

2) A realistic and much more pessimistic answer which we find notably in Wechsler (*The Measurement of Adult Intelligence*, Baltimore, 1944; cf. ch. VI). On the basis of intelligence tests designed for adults, Wechsler states that certain functions deteriorate starting at 20 or 25 years, first slowly, then more rapidly; others maintain themselves longer, only to decline in their turn. If we believe that our mental capacities do not decrease like our physical capacities or even that our intelligence is better preserved than our memory, it is an illusion due to self-love; an illusion reinforced by the fact that acquired experience (viz. in an old physician) compensates for the loss of inborn aptitudes. In short, maturity appears as the gradual loss of childhood's assets; to be ripe is to decline. Wechsler's principle of mental deterioration admittedly is based on tests, but it has been shown that the choice of these tests is not exempt from ideology; they bear on functions which are closely related to schoolwork or to adolescent games, and which besides are especially useful in industry: such are: the memory for numbers, arithmetic mani-

pulations, encoding, puzzles, etc. But these tests do not take into account the synthetic progress of the entire personality. This progress manifests itself in the qualities of fine discrimination, judgement, broadmindedness, wisdom..., qualities which come only with age although age alone does not suffice to produce them. We grant that WECHSLER defines reality but it is a reality specific to industrial society. One of the most scandalous aspects of this reality is that it assigns no value to the fact of aging (cf. M. PHILIBERT, *L'Echelle des Ages*, Seuil, 1968, p. 138).

Is sociology better equipped to define the adult ? It seems to me that it takes three divergent paths. 1) The description of maturity in different cultures, notably with the rites of passage ; these monographs are instructive, but they leave us in total uncertainty as to the status of the adult in our societies. 2) The explanation of the maturity of the individual in terms appropriate to the maturity of a civilization according to the principle of parallelism between phylogenesis and ontogenesis : after many stages analogous to those of childhood and adolescence, our civilization arrived at its intellectual and spiritual maturity, which serves as a criterion for the maturity of individuals ; but this parallelism between phylogenesis and ontogenesis is extremely questionable : yet another metaphor erroneously borrowed from biology ; furthermore, the sociocentric character of such an ideology, which flourished in the days of colonialism and of the 'civilizing mission of the West', is only too obvious ! 3) The identification of social norms, by which one can decide that an individual is an adult when he is adjusted to these norms ; but we risk not recognizing what may be accidental and variable about them ; to illustrate, certain American social psychologists include among the criteria of maturity the capacity for worshipping or religious feeling (cf. Gordon ALLPORT, *Pattern and Growth in Personality*, New York, 1961, p. 280, 299 ss.), which would be quite far-fetched for a Frenchman ! Furthermore, it is quite possible that in many cases the society itself may be immature ; then, is it not the essence of maturity to refuse these norms ? Is not Socrates more of an adult than his judges ?

Psychoanalysis has gone further in the study of maturity, which it links to health, and in the study of majority, which it ties to healing : 'One could define psychoanalytical treatment, says FREUD, as a progressive education to overcome in each one of us the residues of childhood'. (*Cinq leçons sur la psychoanalyse*, Payot, 1966, p. 57). But the criteria for the adult being which FREUD gives are extremely limited and doubtful, by his own admission. *Genital sexuality*, in opposition to the partial and immature sexuality of the pervert : but what proof is here that this is anything but a simple conformity to social norms ? *The murder of the father* : we know, or rather we don't know, that for Freud, this crime (real or symbolic) does not result in emancipating men but in chaining them to remorse and to retrospective obedience to the dead father, an obedience which is at the origin of laws, morality and religion, the murdered father has become God the Father ! *The sacrifice of the pleasure principle to the reality principle* : in fact FREUD admits that very few men are able to resign themselves to the destruction of all their childhood illusions and even less to the one which replaces them : religion.

The rise of the ego : *wo es war, soll ich werden* ; but at the same time that a conscious and responsible ego is formed another instance takes root in man : the superego, this 'moral conscience' which is neither conscious nor moral, since it maintains in the adult an archaic, heteronomous, blind code which chastises him for the faults (real or imaginary) of his childhood and keeps the ego under its domination.

FREUD's man, an eternal guilty child, never ceases to struggle with a father's authority, all the more implacable since the father is no one. And if there be someone, who can free himself from childish guilt and consolation, someone who can really attain adult conscience, I wonder who, unless it be the psychoanalyst...[1]

In any case, like that of the psychologists, the Freudian notion of the adult fulfills the demands of industrial society. More profoundly than they, FREUD shows that these demands represent for the individual the sacrifice of the pleasures and illusions which constitute childhood, a sacrifice which according to FREUD very few succeed in making. And this is understandable if it is true that one becomes a man only by cutting off an entire part of one's humanity.

III. THE ADULT ON TRIAL

As is well said by Gordon ALLPORT, one cannot define the *mature personality* 'in terms of pure psychology' (*op. cit.* p. 275) ; maturity is not a scientific concept. It cannot be : for two reasons. First, because the human sciences are plural whereas adulthood is an integral phenomenon, englobing the entire personality. Secondly, for the reason that these sciences claim to be objective, while the notion of the adult rests on 'ethical judgement' (*ibid.*) ; it designates not only an age but a norm. Lacking the capacity to create norms, the sciences content themselves with reproducing those which are in force, reconciling somehow or other those of Aristotle and the Enlightenment.

Science then is nothing but a vehicle for the myths of common sense. But then the question arises : is not the adult norm in reality an alienating and oppressive myth ? Not a noble ideal but an ideology ? I mean by 'ideology' thought at the service of power.

Indeed it is the power of adults which is first contested by what we call 'contestation' : political protest ; ethical protest, as in the demand for immature forms of sexuality ; esthetic protest : those who reject the work of art for the *happening* abolish a typically adult activity, work, and reduce art to a childish game of pure present which leaves nothing behind : educational protest, especially, certain extremists give credence to the leitmotiv of the Hamburg Schools : 'What prevents us today from granting that childhood is the summit of existence, and to consider mature age a decline, the decrescendo of life ?' (in J.-B. SCHMID, *The Teacher-Companion*, 1936, p. 45). In this vein, The Little Red Book of the Lyceens explains to the young that adults enjoy exorbitant power over them: they are 'real tigers', these adults, but reveal themselves to be 'paper tigers' as soon as one resists them.

---

[1] Cf. Olivier REBOUL, 'Devenir adulte ?', *Esprit*, 3, 1974, p. 445 ss.

Adult power — the power of being a father, a teacher, a model — is contested in the most radical fashion by George **Lapassade** in *L'Entrée dans la vie* (éd. de Minuit, 1963). The adult model, he says, is but a 'myth created to legitimize oppression' (p. 10). The values which define it: stability, equilibrium, the acceptance of reality, the tolerance of frustration, economic independence, genital heterosexuality, the control of emotions, intellectual and affective decentration, these values 'have always belonged to ideologies of order and domination' (p. 10; cf. p. 200 ss). In opposition to the myth of adult 'completeness', Lapassade proposes an ethic of 'incompleteness' based on two foundations.

1) A biological foundation: according to **Bolk**, man is a 'neotene', a being born prematurely and which reproduces without ever attaining adult form. Man's maturity is not before him but behind him; it is the completion of the higher anthropoids, which also indicates their specialization, therefore their lack of capacity to learn and to change; the natural incompleteness of man, this premature being, is on the contrary his source of unlimited plasticity.

2) If nature gives us no index of maturity, culture does but less and less; in an industrial society which has hardly any more need of autonomous adults, the young question adult power not to take it but to destroy it. The present revolt of the young is the rejection of the entire social system, the fundamental contestation of the adult norm' (p. 193). The future for **Lapassade** no longer holds, for society and the individual, acces to maturity but to 'permanent adolescence' with its corollaries in politics 'permanent revolution' and in the science of education 'permanent education'.

The idea of incompleteness in effect leads **Lapassade** to recommend a pedagogy much different from the new education. The latter is still an integration into society, with children, by way of self-discipline, assuming adult responsibilities, thus inducing them to conform. To progressive education Lapassade opposes a libertarian one based on total non-directivity and self-direction. It is a logical one, if rejecting maturity, this petrified model, we install as the norm of humanity the incompleteness of adolescence, which then becomes the model. Youth is right; therefore it must become its own educator.

Lapassade convincingly denounces in the social sciences 'ideologies which have a social function' (p. 191). The 'standard adult' of developmental psychology, as well as the adult genitality of a brand of psychoanalysis are in reality the conventions of a repressive and alienating society. But what he himself proposes is not clear: sometimes he exalts adolescence with its rebellions and nihilism, to the detriment of any kind of maturity; sometimes he justifies youth's revolt by saying that it is against 'a society which denies men the self-direction of their social existence, that is to say the 'maturity' of decisions' (p. 162). In the same way, when he states that industrial society manufactures 'heteronomous adults' (p. 161) it is difficult to know whether he deplores or praises it, since autonomy is the fundamental trait of that adulthood which he rejects.

Besides, if the 'virtues' of the adult are ambiguous so is Lapassade's criticism of them. For example, by refusing the acceptance of reality, one can exalt creative utopia and fertile revolt but also impotence and parasitism. No less ambiguous is the metaphor of neoteny. It is difficult to discern whether it expresses the creative incompleteness specific to the human species, or its 'completeness' at a lower stage of its evolution, its fixation in a chrisalid form.

IV. INFANTILISM

The danger of fixation at a stage is far from illusory. I revert to a remark made in the introduction : one thinks incorrectly about the adult by contrasting him with the child. In fact the adult should be placed in the context of an entirely different opposition, that between maturity and infantilism. If maturity is a questionable myth, infantilism seems to me an inquestionable reality, be it normal or pathological. It can be the following characteristics, which one notices in certain persons, or conducts or passions.

1. The refusal to see things as they are, to distinguish between what one knows and what one believes, in short the propensity to mistake one's desires for reality.
2. The inability to abstract oneself from the present, to want the means to the ends we desire, to be concerned with the remote consequences of one's acts ; as JANKÉLÉVITCH would put it, the childish person wants Sunday without the rest of the week, the wife without the mother-in-law, etc.
3. Egocentrism : in his loves as well as his hatred the childish person is never concerned with anyone but himself ; he is incapable of encountering the other as other and assuming this encounter with everything unforseeable and dangerous that goes with it. His perception of the other is in the end only a phantasm.
4. Irresponsibility : the childish being doesn't know how to make up his mind ; he also tends always to find excuses, to say that it is not his fault. Popular psychoanalysis has reinforced this trait : how many people spend their lives blaming father and mother while forgetting their own paternal or maternal responsibility !
5. Dependence on others : parents, friends, sometimes even children. The childish person is incapable of living alone. And for this very reason he is alone. Expecting everything from others, he receives nothing ; eternal solicitor, he is the eternal reject.
6. Submission or refusal, equally fanatical, with regard to all authority ; the childish person has a morbid need for authority ; he needs it either to adore or execrate it ; it's because he considers it sacred ; in face of it he has no other alternative but fanatical submission or blind revolt. In fact it matters little whether the authority is just or unjust ; he transfers on authority the cause of his unsurmountable impotence.
7. Absence of humor... Infantilism is not specific to some individuals

who are poorly integrated into adult society. Society itself bears many traits of infantilism : superstitious thought, heteronomy, lack of forsight, inconsistency, etc.

Might we not moreover consider infantilism as arrested development, or yet as a return to childhood ? E. MINKOWSKI (*Traité de psychopathologie*, 1966, P.U.F.) relates the case of a soldier, traumatised by war, who at 32, insists he is 15 and forgets all his experiences since then, more particularly that he is the father of a family. He grows tender with his parents like a child, cries like a child, plays children's games. But after MINKOWSKI we can make two observations concerning his case. 1) His return to adolescence is in reality a denial of adult life, a flight from the intolerable present in order to escape the problems it presents, the responsibilities it implies. 2) His regression does not signify the liberation of juvenile behaviors repressed up to then by the adult mentality ; the games in which the patient engages : collecting stones, becoming attached to two small sparrows, etc, are not at all the games of a 15 year old adolescent.

Clearly, the childish person does not recover his childhood, since the real child, far from being fixed at a stage, is completely stretched towards the future, his whole being propelled by the impulse of growth. Childhood is constant progress, infantilism is regression or fixation. Therefore far from reproducing his childhood, the childish patient mimicks a stereotype of childhood : 'The more he fails to bring back his childhood, the more he apes the child' (*ibid.*, p. 313). We are dealing here with a pathological case, but which enlightens us on the infantilism of 'normal' people.

Is the infantilism of normal people guilty or irresponsible ? I would classify it somewhere in between, in the category of 'passion', in the sense that the passion is irrealism, egocentrism, lack of humor, etc. Why blame it then ? Because it is harmful. Childish persons, childish behaviors are injurious to others and the self. It is fitting here to recall Hobbes' celebrated formula, a formula which admirably points out the most dangerous aspect of men : *malus puer robustus*, the wicked man is but a child robust and sturdy. It is not the child which frightens us in a Nero or a Hitler, but the child in power ! The child who plays with real canons, real bombs, and real men.

Infantilism is not at all the permanent presence of the child in the adult. It has nothing to do with the spirit of childhood which appeals to Rilke or Mozart, with the carefree naïveté which enables us to endure the worst trials, with the childlike ease and freedom which love sometimes brings... In sum, infantilism not only turns its back on maturity but also on that boundless enthusiasm, childhood.

V. THE ADULT AND EDUCATION

What are the implications of all this for the philosophy of education ? In conclusion I will limit myself to a few propositions.

1. The first is that the goal of education is not to overcome childhood, but infantilism. DEWEY in his admirable pages in *Democracy and Edu-*

cation (IV) shows that the immaturity of the child is not a shortcoming but a positive force. Immaturity is first the infinite plasticity of the child who, due to the incompleteness of his organism and instincts, is able to learn and to progress unceasingly. Immaturity is also dependence but a positive one, since it is through this dependence that the child becomes a social being. Immaturity is more : since it compels adults to remain social creatures, to live together to safeguard and raise children ; if humanity had not had this 'trust' from its beginnings, it would have hardly surpassed the animal stage. A concrete consequence : for education to be valid the educator must acknowledge that the child too has something to teach him.

2. Maturity, in a society as complex and changing as ours, cannot be defined as the completion and therefore the end of education. An 'accomplished' man having lost his plasticity and childhood enthusiasm for growth would not be an adult but a fossil. Maturity is, above all youth preserved : 'It is well said that experience appears in the speech of men heavy with years ; but the best experience they can bring us is that of their preserved youth' (ALAIN).

3. Must we then give up the idea of adulthood ? That is impossible. the adult defines himself especially by the legitimate expectations others have of him : the expectations of his colleagues, his kin, his children, etc., which he cannot elude without falling into infantilism. The adult free from any infantilism is certainly a myth and an ambiguous myth at that ; the traits attributed to him are all debatable : the sense of reality which can be either courageous clear-sightedness or cowardly resignation ; seriousness can be either integrity or lack of humor ; humor itself can signify self-mastery and humility, but also sometimes nihilism. 'An adult man needs to be needed', as is well stated by ERIKSON (*Insight and Responsibility*, 1964, New York, p. 131) ; granted, but this man (or woman) who needs so much to be needed is more often unbearable than indispensable ! Indeed, all of the traits which define maturity are ambiguous, save one, which seems to me clear and undebatable : if the adult needs education as much as the child, he is, being an adult, capable of educating and instructing himself. The goal of education is therefore not the suppression of education but of the educator. The child must 'learn to learn' ; once he has acquired this ability he is an adult, a person capable of *self-education*.[1]

4. The definition of the adult as a being capable of self-education is the basis of the principle of permanent education which is everywhere praised and everywhere misunderstood. In the capitalist world, permanent education is reduced to an entirely fragmentary kind of instruction, for narrowly professional goals, in the midst of a society which has nothing educational about it. It is an entirely different story in the socialist

---

[1] The criteria for maturity listed by psychologists are in general those which make auto-education possible. Such are the five given by Allport and Erikson : 1) the active mastery of one's environment ; 2) the effective organisation of work as a function of one's goals ; 3) the correct perception of external as well as internal reality ; 4) the independence of character due to autonomous ethical principles ; 5) the adaptation to others and to oneself.

countries where permanent education, technical as well as political, is a total reality. However, by virtue of the principle of class struggle, Marxism when in power has always entrusted power with an educational role, although it has used education as a means of domination. By giving an educational mission to socialist power, by exalting Lenin or Mao as 'educators of the masses', does one not admit ipso facto that one considers the masses as minors and men as incapable of being adults ? From this stems the abuse of education in socialist countries, from the indoctrination of youth movements and the party to the 'reeducation' in the camps... A people certainly needs to be educated. But to impose educators on the people is to despise the people. An authentic democracy would be a society with permanent education, but an education without constraint, which would be the business of the educated themselves deciding themselves its goals and methods.

5. Finally the adult can be defined only in a very imprecise way. All theories at least agree in defining him as a *capable* being, without really telling us of what : capable of thinking by himself, from which it follows we cannot know what he thinks ; capable of being responsible, which means we don't know what he will choose, and if his choice will be the good one. But does not any specification as to how he is capable amount to denying the adult his most essential capability, that of educating himself ? Here is the temptation of all educational approaches : not only to produce adults, but to predistine them, to teach them what one must think instead of how to think, to choose for them what they will choose. This educational imperialism is the ruin of education, which it relegates to the level of drill or indoctrination. True education takes the risk of developping beings who think not as one would wish, but by themselves : adults.

The risk is undeniable, and the educator whose goal is to produce adults cannot really know *what* he produces. I don't see in this incapacity the failure of education but its very essence.

(translated by Alexandre DJOKIC)

RESUME

L'adulte, mythe ou réalité ?

Définir le statut de l'adulte : rien n'est aujourd'hui plus utile, mais rien n'est plus difficile. S'agit-il d'un âge ou d'un idéal ? Et dans ce cas, que vaut cet idéal ? Toute éducation se propose de « faire des adultes » ; mais savons-nous ce que nous faisons ?

Notre civilisation vit en fait sur deux représentations de l'adulte, toutes deux plus ou moins « mythiques ». La représentation aristotélicienne, centrée surtout sur la *maturité*, acmé entre la croissance et le déclin, que chacun réalise plus ou moins ; le maître est plus adulte que l'esclave, l'homme que la femme, etc. Concept essentiellement élitiste et fixiste. La représentation de l'Aufklärung (Descartes, Kant, Hegel), centrée surtout sur la *majorité*, acquise moins par un développement de l'enfance que par un rejet de l'enfance en nous. La majorité — liberté de pensée, autonomie morale — n'est plus un état qu'on peut atteindre et perdre, mais un idéal dont on s'approche sans jamais le réaliser tout à fait.

Les sciences humaines semblent bien incapables de définir l'homme adulte. La sociologie ne peut que décrire des modèles. La psychologie génétique est aussi vague sur la maturité qu'elle est précise sur chacun des stades qui la précèdent, sans qu'on sache d'ailleurs si cette maturité est un idéal ou une réalité. Même contradiction avec la psychanalyse.

Tout un courant, de nos jours, dans les idées comme dans les mœurs, met en cause la réalité et la valeur de l'être adulte. On admet qu'il s'agit non seulement d'un mythe, mais d'un mythe nuisible. L'idéal n'est qu'une idéologie. L'idéologie est en effet la pensée au service d'un pouvoir.

L'idéologie de l'adulte n'est-elle pas destinée à fonder tous les pouvoirs comme tirant leur légitimité de celle de l'homme sur l'enfant, en alléguant que ceux qu'on domine ne sont pas « mûrs », doivent « être guidés pour leur bien » ? Mais si l'autorité fondamentale, celle des adultes sur les jeunes, était elle-même illégitime ? Si la raison, la création, l'avenir de l'homme dépendait non pas de l'adulte, mais de l'enfance et de la jeunesse ?

Ainsi, par opposition au mythe de l'adulte, figé dans son ou ses rôles, « achevé » à tous les sens du terme, affirmons à la fois l'adolescence permanente et l'éducation permanente. La fin de l'éducation n'est plus de faire des adultes, mais de préserver en l'homme son enfance.

Critique de cette critique : elle risque de figer l'homme à un stade de son évolution. Or ce blocage n'a rien d'irréel. C'est l'infantilisme, dont les traits — irréalisme, irresponsabilité, attitude passionelle devant l'autorité, etc. — ne signifient pas du tout la permanence de l'enfance en nous, mais une régression, un blocage, à l'opposé de l'esprit d'enfance.

Devenir adulte ne signifie pas supprimer l'enfance en nous, mais ne plus être infantile.

Toute éducation doit être coopération entre éducateur et éduqué.

La maturité n'est pas un achèvement de l'éducation qui en serait la fin ; elle est « une jeunesse sauvée ».

Le seul trait distinctif de la maturité est l'aptitude à l'auto-éducation.

D'où le principe de l'éducation permanente. Montrer ce qu'il en est dans les pays occidentaux et socialistes. La vraie démocratie serait une société d'éducation permanente, mais sans contrainte, affaire des éduqués eux-mêmes, choisissant les buts, les méthodes, les éducateurs.

La limite de toute éducation est qu'elle peut définir son but ultime, l'adulte, comme un être capable, mais sans savoir de quoi : capable de penser par soi-même, mais en ignorant ce qu'il pensera, de choisir par soi-même mais en ignorant si ce choix sera le bon. Tel est le risque. Je n'y vois pas l'échec de l'éducation, mais son essence.

Prof. Dr. Olivier Reboul est né en 1925 à Strasbourg. Il fit ses études de philisophie à la Sorbonne et en 1968 il obtint le titre de docteur ès lettres. Il a été professeur de lycée, maître assistant et maître de conférences à l'université de Tunis, et professeur titulaire de philosophie de l'éducation à l'université de Montréal. Depuis 1975 il est professeur titulaire à l'université de Strasbourg, faculté de philosophie. Il a publié des livres et divers articles sur la philosophie de l'éducation et l'histoire de la philosophie.

COMMITTEE 5 EXPERIMENTAL EDUCATION

COMITÉ 5 PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE

President - Présidente

Prof. Dr. E. Földes
(Académie des Sciences de Hongrie)

LE DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL DE LA PERSONNE EN SITUATION ÉDUCATIONNELLE

par

Prof. Dr. R. CÔTÉ
(Université Laval, Québec, Canada)

Le courant de développement intégral de la personne s'est, jusqu'à ces dernières années, surtout alimenté aux expériences thérapeutiques. C'est ainsi par exemple que le courant d'éducation centré sur l'étudiant s'est fondé sur les théories thérapeutiques de Maslow et de Rogers. Les applications des théories thérapeutiques en classe ont contribué à mettre l'accent sur le développement affectif et social de l'enfant parallèlement aux objectifs cognitifs et souvent à leur détriment. Les difficultés d'utiliser efficacement les techniques thérapeutiques en situation d'éducation dépendent de la distinction fondamentale du rôle de l'enseignant de celui du thérapeute. *En thérapie*, le contenu sur lequel porte le processus, est l'état d'incongruence ou de vulnérabilité dans lequel se trouve le client, état qui résulte d'un désaccord entre l'image qu'il a de lui-même et l'expérience que vit son organisme. Le rôle du thérapeute est alors de faciliter l'intégration des expériences du client au niveau de la structure de son moi. *En situation d'enseignement*, par contre, le contenu est au point de départ extérieur à l'enfant et est constitué des habiletés qu'il est capable d'acquérir à un moment donné. Pour faciliter des apprentissages significatifs ou expérientiels, plutôt qu'une simple accumulation de connaissances, il faut que le processus d'enseignement implique toute la personne de l'enfant à la fois dans ses dimensions cognitives et affectives et produise des changements du comportement, des attitudes et des lignes de conduite qu'il décide d'adopter.

Le rôle de l'enseignant n'est donc pas seulement d'aider l'enfant à intégrer ses émotions mais spécifiquement d'utiliser les processus intellectuels pour l'aider à prendre conscience et à renforcer l'image qu'il a de lui-même.

Voici les deux questions qui sous-tendent le présent rapport :

1. Comment le processus émotionnel peut-il supporter le processus cognitif de façon à ce qu'ils se développent l'un par l'autre et s'intègrent dans l'expérience de l'enfant ?
2. Quels principes d'intervention éducative permettent le développement intégral de l'enfant en situation de classe ?

Les réponses à ces questions permettront de formuler un modèle d'intervention et de recherche visant la facilitation du développement intégral de la personne en situation éducationnelle.

Différents courants de recherche se préoccupent de faciliter l'intégration des dimensions cognitives, affectives et comportementales en situation d'apprentissage scolaire. Cette préoccupation est partagée par des théories de la motivation à l'apprentissage scolaire et par les mouvements de la psychologie humanistique en l'éducation.

LA PSYCHOLOGIE DE LA MOTIVATION A L'APPRENTISSAGE SCOLAIRE

Une première façon de définir les conditions de développement intégral de la personne en situation d'apprentissage scolaire s'appuie sur des principes de la motivation humaine.

La motivation comme notion peut englober une diversité de dimensions et couvre un champ immense dans la recherche expérimentale en psychologie. Shaw (1957) divise les recherches dans ce domaine en deux catégories principales. La première catégorie regroupe les recherches expliquant la motivation à partir de facteurs cognitifs ou internes à l'individu tels les buts, les intentions, les attentes, les motifs, la perception de soi, etc. La deuxième catégorie regroupe les recherches expliquant la motivation à partir des facteurs de l'environnement de l'individu influençant son comportement tels les stimuli, les renforcements, etc.

A. Les facteurs cognitifs de la motivation à l'apprentissage scolaire.

Ausubel et Robinson (1969) résument de la façon suivante la séquence des événements internes postulés dans le processus de la motivation (figure 1) :

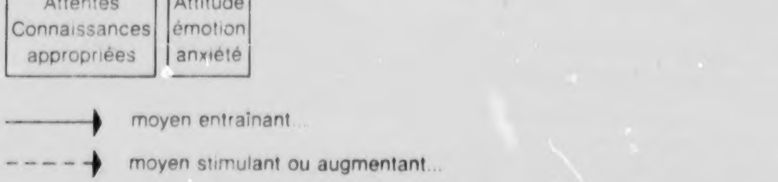

long terme
court terme
Déterminant de besoin
Etat de besoin
Recherche d'un but
Atteinte du but
Réduction du besoin
fet de la réduction du besoin
Attentes Connaissances appropriées
Attitude émotion anxiété
moyen entraînant...
moyen stimulant ou augmentant...

Fig. 1. *Séquence des événements internes postulés dans le processus motivationnel.*

Selon ces auteurs il existe trois déterminants principaux de besoin propres au développement de la motivation à la réussite scolaire : le besoin d'apprendre pour apprendre, le besoin d'affirmation de soi et le besoin d'affiliation. Le premier besoin est orientée fondamentalement vers la réalisation d'une tâche. La satisfaction du besoin de connaissance, de compréhension, de résolution de problème est alors inhérente à l'atteinte du but visé. Le deuxième besoin, qui peut soutenir la motivation à la réussite scolaire, est le besoin d'affirmation de soi. La réussite est dans ce cas une source de statut ou de prestige qui satisfait le besoin d'estime de soi et le sentiment d'être à la hauteur de la tâche. Le besoin d'affiliation soutient la motivation à la réussite dans le mesure ou celle-ci permet d'obtenir l'approbation et l'affection d'une personne en autorité ou d'un groupe duquel il attent un statut dérivé. La satisfaction que l'étudiant obtient ne dépend alors pas de sa performance mais des confirmations qu'il reçoit des autres personnes (statut dérivé).

Tenant compte des effets indésirables que le développement de ces deux derniers types de besoins comportent : augmentation néfaste du niveau d'anxiété devant une tâche, choix de buts irréalistes ou trop faciles, d'où suit souvent une perte de l'estime de soi, pragmatisme exagéré face aux apprentissages scolaires, les auteurs soulignent l'importance de développer le besoin d'apprendre pour le plaisir d'apprendre en facilitant des apprentissages significatifs. Ce type de besoin peut se développer et se maintenir tout au long de la période scolaire et pendant la vie adulte dans la mesure ou l'enseignement se fonde sur des intérêts et des expériences vécus par les étudiants. Il peut aussi être stimulé par des stratégies d'enseignement impliquant des conflits cognitifs (Ausubel et Robinson, 1969), la curiosité (Berlyne, 1960), l'exploration (Montgomery, 1954 ; Layman, 1976) l'activité (Hill, 1956), la manipulation (Harlow, 1950 ; Terrell, 1959), la maîtrise d'un acte (White, 1959 ; Bloom, 1973), le besoin de stimulation (Butler, 1954 ; Tansey, 1971 ; Taylor et Walford, 1974).

Plutôt que de diminuer l'importance de l'acquisition des connaissances et des habiletés intellectuelles à l'école, on devrait expérimenter de nouvelles méthodes permettant de développer chez l'étudiant le goût d'acquérir un ensemble organisé de connaissances et d'habiletés significatives.

Selon Atkinson (1965) le développement du besoin de réussite face à une tâche ou à une activité dépend de trois facteurs : (1) du motif de réussite qui, à titre d'attitude, se manifeste par une tendance à aborder une tâche de façon à réussir (2) du degré de certitude (probabilité subjective) qu'une activité particulière soit suivie d'un succès (3) de l'attrait (valeur incentive) de la réussite à une tâche particulière.

Chez tout individu il y a à la fois un motif de réussite et un motif d'éviter l'échec. Selon l'auteur, les sujets qui possèdent un haut besoin de réussite sont attirés par des tâches ou la probabilité de succès est égale à la probabilité de l'échec. Les sujets qui possèdent un bas niveau de besoin de réussite par contre préfèrent des tâches très faciles où la probabilité d'échec est faible ou des tâches très difficiles où l'échec est prévu.

De plus selon Woodruff (1964, 1967) le motif, en tant que déterminant de la motivation d'un individu à l'apprentissage scolaire, dépend de son expérience de l'utilité des choses. Les objets et les événements paraissent utiles à un individu dans la mesure ou ils constituent des buts en eux-mêmes ou à titre de moyens permettant de satisfaire ses besoins. Le motif à la réussite scolaire dépend d'une part des représentations mentales qu'un individu se fait des choses (signification) et de la réaction émotive (satisfaction vs insatisfaction) reliée à ces expériences (valeur). Le motif joue de plus un rôle important dans la prise de décision quant au plan d'action à exécuter (intentions). (figure 2).

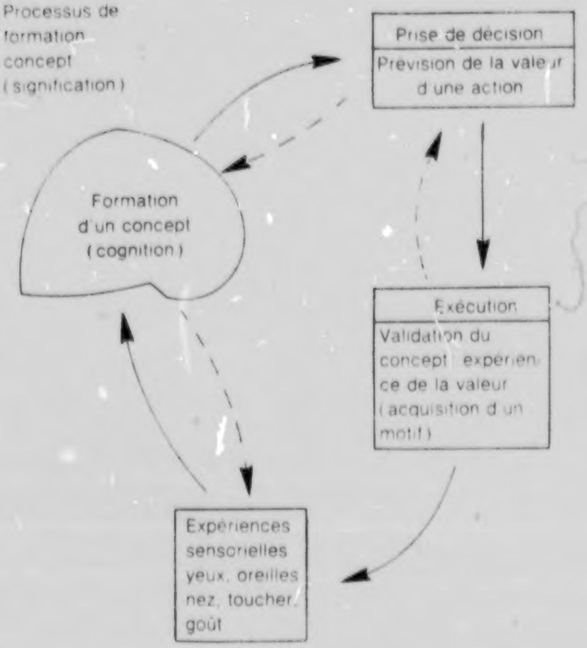

Processus de
formation
concept
(signification)
Prise de décision
Prévision de la valeur
d'une action
Formation
d'un concept
(cognition)
Exécution
Validation du
concept : expérience de la valeur
(acquisition d'un
motif)
Expériences
sensorielles
yeux, oreilles
nez, toucher,
goût

Fig. 2. *Cycle d'apprentissage et de comportement* (Woodruff, 1967, p. 63)

Selon la psychologie cognitive de la motivation à l'apprentissage scolaire, toute intervention d'enseignement qui a pour objet d'amener un étudiant à *s'impliquer* dans son processus d'apprentissage, plutôt que de mémoriser des informations, qui *adapte* les buts visés à ses aspirations et à ses capacités et qui *maintient* son intérêt jusqu'à l'atteinte de ces buts, contribue à augmenter sa motivation à la réussite scolaire.

B. *Les facteurs behavioraux de la motivation à l'apprentissage scolaire.*

Dans le modèle behavioral de l'apprentissage (SKINNER, 1971 ; CÔTÉ et PLANTE, 1976) le déterminant fondamental de la motivation est la conséquence qui contrôle la probabilité d'apparition d'une réponse. Tout événement ou changement dans l'environnement, qui suit une réponse et qui a pour effet d'augmenter la fréquence d'apparition de cette réponse, augmente la probabilité d'apparition de cette réponse (principe du renforcement). De même tout événement ou changement dans l'environnement, qui suit une réponse et qui a pour effet de diminuer la fréquence d'apparition de cette réponse, diminue la probabilité d'apparition de cette réponse (principe de la punition). Enfin tout arrêt d'un événement ou d'un changement dans l'environnement, maintenant une réponse à un niveau élevé, qui a pour effet de diminuer la probabilité de cette réponse, obéit au principe de l'extinction.

Il arrive souvent qu'un but visé en classe ne soit pas accessible à l'un ou l'autre des étudiants. Le critère de renforcement étant trop exigeant pour cet étudiant, la plupart sinon toutes les réponses demeurent non-renforcées de telle sorte que ses efforts s'éteignent graduellement et sa motivation diminue. Pour faciliter l'apprentissage d'une telle réponse il est nécessaire dans une première étape, d'identifier, dans le répertoire des réponses du sujet, une réponse qui a une ressemblance avec la réponse terminale visée. A partir d'une première approximation de cette réponse terminale visée, il faut prévoir d'autres réponses intermédiaires qui, en se succédant, ressemblent de plus en plus à la réponse terminale visée. L'apprentissage de l'étudiant se fait d'une étape à l'autre jusqu'à ce qu'il atteigne la réponse terminale visée (principe du façonnement).

La théorie du behaviorisme social de BANDURA (1971, 1977) met en évidence le rôle du processus cognitif à titre de médiateur entre des stimuli et des réponses. Le processus cognitif permet d'évaluer l'influence des stimuli de l'environnement, de décider des actions et d'anticiper les effets de ces actions.

Selon cet auteur, l'observaton d'une réponse émise par une autre personne (le modèle) et, le cas échéant, l'observation des conséquences attachées à cette réponse, selon un processus vicariant, facilite chez celui qui observe l'acquisition d'une réponse semblable (principe du modeling).

De plus, selon le courant de l'auto-contrôle (THORESON et MAHONEY, 1974), la perception, qu'une personne a de contrôler son environnement, constitue un puissant élément motivationnel à agir. Sous cet angle la possibilité d'effectuer des choix et de s'autodéterminer possède une valeur de renforcement intrinsèque.

Selon la psychologie béhaviorale de la motivation à l'apprentissage scolaire, toute intervention d'enseignement qui aide l'étudiant à choisir des objectifs d'apprentissage adaptés et progressifs, qui les aide à *contrôler* les conséquences suivra l'atteinte de ces objectifs et qui lui fournit un *modèle* de la réponse visée, contribue à augmenter la motivation de cet étudiant à réussir en classe.

LA PSYCHOLOGIE HUMANISTIQUE DE L'EDUCATION

Les théories humanistiques postulent que la motivation fondamentale de la personne humaine est de s'actualiser et de se réaliser. Rogers décrit ce mouvement vers l'actualisation comme « ... la tendance inhérente de l'organisme de chercher à développer toutes ses capacités dans le but de se maintenir et de se renforcer » (1951, p. 487). Pour cet auteur la subjectivité est la dimension prédominante du processus de fonctionnement humain. « L'homme vit dans un monde qui est essentiellement personnel et subjectif, même ses comportements les plus objectifs, en science, en mathématiques et autres domaines similaires, relèvent de buts personnels et d'un choix subjectif » (Rogers, 1959, p. [illegible]91).

Chaque individu a sa façon propre de s'actualiser. L'actualisation, selon Kolesnik (1975) n'est pas d'abord reliée à ce que réalise un individu mais à ce qu'il ressent lorsqu'il réalise quelque chose.

Les sentiments, selon Rudin (1973), peuvent aider ou entraver le processus cognitif. Si les émotions sont intégrées au processus cognitif, elles rendent l'apprentissage plus intéressant, plus facile, la motivation plus personnalisée et le comportement plus productif. Parce que l'affectivité est centrale à la motivation et parce que tout comportement est motivé, l'impulsion à un acte ne dépend pas d'une connaissance inerte mais d'une motivation déclenchée par l'aspect émotionnel de la connaissance.

Les sentiments plus ou moins déterminés que nous avons envers les gens et les objets, qui s'organisent chez nous plus ou moins sous forme d'attitudes, de valeurs et de croyances, nous distinguent de notre environnement, fournissent les significations et le contenu de notre vie et filtrent notre perception de la réalité.

En situation d'enseignement, les apprentissages proposés à l'enfant sont significatifs s'ils impliquent toute sa personne à la fois dans ses dimensions cognitives et affectives ; ils doivent être amorcées par l'enfant lui-même (Brown, 1971 ; Rudin, 1973). La réalisation de tels apprentissages impliquent que l'élément « sens » ou « signification » est une partie intégrante de l'expérience elle-même (Rogers, 1969).

De plus la compréhension des perceptions des sentiments, des croyances et des buts de celui qui apprend est essentielle pour comprendre son comportement et pour lui fournir des activités d'apprentissage adaptées à son rythme de développement (Rogers, 1969 ; Brown, 1971, Côté, 1971 ; Rudin, 1973 ; Combs, 1974).

Selon la conception humanistique de l'éducation, toute intervention d'enseignement qui s'adapte au rythme naturel de développement de l'enfant, qui lui permet d'exprimer les émotions associées au processus cognitif, qui rend ces expériences *gratifiantes* pour lui, qui l'aide à *renforcer* son moi et qui lui permet de *vivre* les valeurs, les attitudes et les croyances qu'il croit importantes, contribue à rendre l'apprentissage de cet enfant significatif et facilite son actualisation.

RESUME D'UN MODELE D'INTERVENTION ET DE RECHERCHE VISANT LA FACILITATION DU DEVELOPPEMENT INTEGRAL DE LA PERSONNE EN SITUATION EDUCATIONNELLE

Voici un résumé de la séquence des interventions d'enseignement propres à faciliter l'intégration des dimensions cognitives, affectives et comportementales en situation d'apprentissage scolaire :

1. Attirer l'attention de l'enfant. Susciter son intérêt, sa curiosité, son besoin de réussite.
2. L'aider à formuler des buts d'apprentissage réalistes qui tiennent compte de ses aspirations et de ses capacités.
3. Fournir un modèle réel ou symbolique du comportement visé.
4. Présenter la matière de façon à faciliter la clarification des sentiments et des émotions et utiliser les sentiments et les émotions pour rendre la matière plus significative.
5. Fournir un environnement ou la réalisation est gratifiante. Prévoir du feed-back sous forme de renforcement ou sous forme de confirmation des réponses adéquates et de correction des erreurs.
6. Aider l'enfant à prendre conscience des valeurs, des croyances et des attitudes qu'il désire vivre.
7. Soutenir l'intérêt et l'effort de l'enfant jusqu'à ce qu'il atteigne le but visé.

RÉFÉRENCES

ATKINSON, J.W. (1965), 'The mainsprings of achievement oriented activity', in J.D. KRUMBOLTZ (Ed.), *Learning and the educational process* (Skokie, Ill. : Rand Mc Nally), pp. 25-66.

AUSUBEL, D.P., ROBINSON, F.G. (1969), *School learning : an introduction to educational psychology* (New York : Holt, Rinehart and Winston).

BANDURA, A. (1971), *Social learning theory* (Morristown, N.J. : General Learning Press).

BANDURA, A. (1977), *Social learning theory* (Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall).

BERLYNE, D.E. (1960), *Conflict, arousal, and curiosity* (New York : Mc Graw-Hill).

BLOOM, B.S. (1973), 'Individual differences in school achievement : a vanishing point', in L.J. RUDIN (Ed.), *Facts and feelings in the classroom* (New York : Walker), pp. 111-147.

BROWN, G.I. (1971), *Human teaching for human learning : an introduction to confluent education* (New York : Viking).

BUTLER, R.A. (1954), 'Incentives conditions which influence visual exploration', *Journal of experimental psychology*, 48, 19-32.

COMBS, A.W., BLUME, R.A., NEWMAN, A.J., WASS, H.L. (1974), *The professional education of teachers* (2e Ed.), (Boston : Ailyn and Bacon).

COTE, R. (1971), *Le bon enseignant : recherche actuelle sur l'efficiacité de l'enseignant* (Montréal : Renouveau pédagogique).

COTE, R., PLANTE, J. (1976), *Analyse et modification du comportement* (Montréal : Beauchemin).

HARLOW, H.F. (1953), 'Motivation as a factor in the acquisition of a new responses', in *Current theory and research in motivation* (Lincoln : University of Nebraska Press), pp. 24-49.

HILL, W.F. (1956), 'Acticity as an autonomous drive', *J. comp. psychiol. psych.*, 49, 15-19.

KOLESNIK, W.B. (1975), *Humanism and/or behaviorism in education* (Boston : Allyn and Bacon).

LAYMAN, G. (1976), *Educational drama for six-to-twelve-year-olds* (Toronto : Methuen).

MONTGOMERY, K.C. (1954), 'The role of exploration drive in learning', *Journal comp. physiol, psych.*, 47, 60-64,

ROGERS, C.R. (1951), *Client-centered therapy : its current practice, implications and theory* (Boston : Houthton Miffin).

ROGERS, C.R. (1959), 'A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework', in S. KOCH (Ed.), *Psychology : a study of a science*. Vol. III. (New York : Mc Graw-Hill), pp. 184-258.

ROGERS, C.R. (1969), *Freedom to learn* (Colombus, Ohio : Charles E. Merrill).

RUDIN, L.J. (1973), *Facts and feelings on the classroom* (New York : Walker).

SHAW, M.C. (1967), 'Motivation in human learning', *Review of educational research*, 37, 563-582.

SKINNER, B.F. (1971), *L'analyse expérimentale du comportement* (Paris : Dessart).

TANSEY, J.P. (1971), *Educational aspects of simulation* (New York : Mc Graw-Hill).

TAYLOR, J., WALFORD, R. (1974), *Simulation in the classroom* (2e Ed.) (Penguin Education).

TERRELL, G. (1959), 'Manipulatory motivation in children', *J. Comp. physiol. psychol.*, 52, 705-707.

THORESON, C.E., MAHONEY, M.S. (1974), *Behavioral self-control* (New York : Holt, Rinehart and Winston).

WHITE, B.J. (1959), 'Motivation reconsidered : the concept of competence', *Psychological Review*, 66, 297-333.

WOODRUFF, A.D. (1964), 'The use of concepts in teaching and learning', *Journal of teacher education*, 15, 81-99.

WOODRUFF, A.D. (1967), 'Cognitive models of learning and instruction', in L. SIEGEL (Ed.) *Instruction : some contemoorary view points* (San Francisco : Chandler), pp. 55-98.

SUMMARY

Integral personality development in educational setting.

Recent trends of research try to facilitate the integration of cognitive and affective dimensions in the learning situation at school. This concern is shared by the trend of confluent education, by the trend of moral education, by the trend of the classification of values, by the stream of educational humanistic psychology, by educational techniques such as: simulation, rôle playing and discovery games.

Social theories of education stress the importance of integrating the cognitive and affective dimensions in the learning processes of the school. These theories give a great importance to the influence of the immediate environnement of the child on the acquisition and the change of behaviour in the class situation. They lighten the influence of observation, imitation and self-control on the learning of attitudes and of values.

This paper tries to point out the contribution of these different theoretical trends and research towards a concept of total personality development. It suggests the dimensions of learning implied in the development of personality by stressing the types of intervention which could possibly facilitate an integration of cognitive and affective dimensions in education.

The second part of this paper proposes a critical review of methods and strategies currently used to favor total personality development.

The aim of the third part is to present a model of research and intervention which emphasize that thought (cognition) and emotion (affect) should be integrated so that one informs the other.

Prof. Dr. Richard CÔTÉ fut né en 1942. Il fit ses études à l'Université Laval, Québec, et y obtint le Ph. D. en éducation avec une thèse sur la relation éducative. Il est professeur à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (psychologie de l'apprentissage scolaire et psychologie appliquée à l'enseignement).

411

TEACHING CHILDREN TO CONSULT REFERENCES: DESCRIPTION OF A CONTROLIED EXPERIMENT. IMPACT ON THE AFFECTIVE DEVELOPMENT

by

Dr. M. Frydman
(State University of Mons, Belgium)

1. DESCRIPTION OF THE EXPERIMENT

1.1. *Scholastic and Experimental Context.*

In Belgium as in other countries of Western Europe, increasing numbers of educationists advocate more emphasis on teaching young students how to acquire knowledge by and for themselves. They maintain that self-dependance, once acquired, is durable, whereas imparted knowledge tends to be perishable. Those of us who feel that the emancipation of the individual from the trammels of his particular (and accidental) social environment is a worthwile objective of education, also feel in consequence that our schools should evolve beyond the mere dictation of knowledge. The students should be stimulated to take direct part in the learning experience and to develop themselves intellectually and emotionally, rather than learn pages of text by rote; they should be enabled to 'learn how to learn' and to adapt themselves to broad environmental standards. On this basis, schools should emphasize, much more than they do at present, the acquisition of aptitudes to learn rather than the exposure to imparted knowledge. If the student is to learn by himself, he must be able to consult sources. The process, of course, requires the student to possess certain cognitive and affective endowments. Is this too much to expect of most students ? Can schools adapt themselves to teach the required aptitudes ? These questions were largely unanswered in 1973, at least in Europe.

The aptitude to solve problems with the help of source material is a subject which elementary and secondary school pedagogy has left practically unexplored. Up to 1970 nothing could be found in French literature, with the exception of the work of Roller (1956, 1958 and 1970) which, however, dealt exclusively with the use of dictionaries. Experimental research on the subject is no more advanced in the United States, where specialists deplore the lack of research on reading comprehension (Jenkinson). Moreover, whereas few experiments have been published in the field of reading comprehension, much less attention has been paid to the use of references by young students. One must, however, mention the work of **Shores** (1966) as well as four unpublished doctoral dissertations (**Rodgers**, **Snoddy**, **Stinson** and **Nold**, 1966 to 1971) in which the authors tested, among other things, the capacity of students to interpret certain references. In all these experiments, however, the student was merely asked to 'decode' graphs, charts, lists, synoptic tables, etc... He was not asked to solve problems by acquiring information from different sources. The experiments did not include a proposed method of developing the student's aptitude to gather information.

In 1971 and 1972, the Department of Experimental Didactics of the Free University of Brussels undertook a series of researches the aim of which was the elaboration of a set of objective tests that would measure the student's aptitude for solving problems in this manner. For the sake of objectivity, the tests should not be affected by the level of knowledge stocked in the student's memory. It was therefore indispensable to create a source-book that contained the entire set of information required by the students to answer the questions posed by the authors. The tests were administered to more than 1.800 students during the second year of the secondary Belgian State School and showed that :

1. In many cases, the students were unable to find the pertinent information in the source-book.
2. Even when they were able to identify the information, most of them did not understand how to use it and were clearly unable to exploit the data at their disposal.

While it was interesting to perceive that most of the 14 years old students were unable to use a source-book effectively, the research could not stop there.

1.2. *An experiment on the operational level.*

Accordingly, a new project was started by the author with the operational aspect in mind. He undertook in 1973-1974 a specific program of research aimed at finding out whether young students can be taught to use source material effectively. The author addressed his attention to six basic questions and explored at the same time eight complementary questions, the most important of which are the following :

a. The aptitude to use source material can be taught starting from the sixth grade.

b. The administration of a curriculum implying all basic reference problems, enables 12 years old children to acquire this competence.

c. Mere exposure to source-book problems is not enough. The subjects have to be trained by the teacher intensively and systematically.

d. Once acquired the skill, the trained students show significant progress in making use of source material not related to the source-books used during the test period. In other words, a transfer of learning takes place.

TABLE 1.

Schematic Representation of the Experimental Design

Groups	PRETESTS	TREATMENTS																						POSTTESTS
A	O_{p1} O_{p2}		X_1O_1				X_3O_3				X_5O_5				X_7O_7				X_9O_9			$X_{11}O_{11}$		OP_1 OP_2 OP_3
B	O'_{p1} O'_{p2}	Z_1	$X'_1O'_1$	Y_1	$X'_2O'_2$	Y_2	$X'_3O'_3$	Y_3	$X'_4O'_4$	Y_4	$X'_5O'_5$	Y_5	$X'_6O'_6$	Y_6	$X'_7O'_7$	Y_7	$X'_8O'_8$	Y_8	$X'_9O'_9$	Y_9	Z_2	$X'_{11}O'_{11}$	Y_{11}	$O'P_1O'P_2O'P_3$
C	O''_{p1} O''_{p2}	(W)																						$O''P_1O''P_2O''P_3$
D		(T)																						$O'''P_1O'''P_2O'''P$

Training Methods :

Z_1 = basic training in the use of a source book. The test required each student to perform individual tasks and included both self-correction and collective correction.

X and X' = individual execution.

Y = assisted training and reinforcement

Z_2 = review of preliminary test Op_2 with a view to promoting self-correction.

W = normal school activity (control group C)

T = normal school activity, assisted by a more experinced and mature outlook due to age (control group D).

1.3. *Experimental Design.*

The longitudinal design schematically represented in table 1 was used. Four groups of students each consisting of twelve classes, participated in the experiment. The first three groups consisted of sixth grade pupils. The fourth group consisted of third year secondary school students. The experimental groups (A and B) were subjected to two different training methods (x and x'). Their performance was compared with that of two control groups (C and D).

Before the experiment began, 36 classes of sixth grade students were given two pre-tests. Based on the results of the preliminary tests, three equivalent groups were formed. The assignment of the different classes to each group was random.

1.4. *Description of the Training Method used.*

Group A (Method X).

The classes of this group received six training tests, each containing ten questions. The students were therefore required to solve sixty problems of increasing difficulty. They received no guidance from their teachers who had not received any information concerning the content of the tests. Consequently these students were forced to 'learn by doing'.

Group B (Method X').

The same tests were given to the students of group B, however in their case the teachers who had previously attended specific training, saw to it that the children received collective correction. During the latter, which generally took place the day after, they were asked to emphasize reinforcements. Group B received six supplementary tests, all of which were also followed by the same collective correction. During four months, the students had the benefit of an intensive treatment containing at least one training session per week. The tests and the reinforcement sessions were given on alternate sessions.

At the end of the school year, all groups received three posttests of a higher level. Two of these final tests, based on previously unused source data, were inclused to give evidence of an eventual effect of transfer of learning.

1.5. *Results.*

When the results were analyzed statistically, no significant difference could be found between groups A and C. The author concludes that the experimental conditions of group A, learning by doing, were ineffective. In contrast, the performance of group B was significantly superior to that of the other two groups for all three of the final evaluation tests. These results show with a high level of confidence that the skill of interest can be acquired by sixth-grade students and, inferentially, by older students. Once acquired, the skill is transferable.

In order to evaluate more objectively the superior performance of group B, the author compared it with the performance of secondary school students assigned to group D who received the final tests only. Groups B and D performed about equally well in post-test 3, but the superiority of group B is unequivocal and significant for final tests 1 and 2 which demanded a more intensive use of source material.

Besides, we noticed that students showing insufficient performances in the field under consideration and certain intellectual weaknesses were neverthless able to compensate for their deficiency. If such children had received specific training (at least when the pedagogical conditions were favorable) their final performance was much superior, often equalling that of the most skillful students. It is clear that the active participation of the teacher is essential and seems to be the most important factor accounting for the efficiency of the treatment.

2. CONSEQUENCES ON THE AFFECTIVE EVOLUTION

The experiment has demonstrated that the aptitude to use source material can be taught from the sixth grade onwards and that the students are able to transfer their newly-acquired skill to other subjects. The analysis of more than 100.000 student answers to different sets of questions, on the one hand, as well as continuous contact with the teachers responsible for intensive training of group B, have enabled the author to accumulate considerable information on the behavior of the students.

BLOOM's taxonomy was used as the basis for the construction of the different tests. The reference model was the one proposed by VANDEVELDE and VANDER ELST (available to the author in 1973, but published in 1975). Their model differs somewhat from the original one and calls for the simultaneous consideration of the cognitive and the affective objectives of the taxonomy (see table 2).

In the course of the experiment the author came to realize that a wrong answer, or no answer, to a problem on taxonomy level 2.00 does not necessarily mean that the student is incapable of understanding or interpreting the data correctly. Often the student's failure is perceived more readily if one realizes that he has not attained even level 1.0 of BLOOM's taxonomy of affective objectives.

The final objective was directed to the cognitive and affective evolution of the subjects. The most effective, in fact, the determining factor proved to be the collective correction process. In addition to correcting their students' procedural mistakes, the teachers were asked to place predominant emphasis on the reinforcements. These consisted particularly of (1) overt interest on the part of the teachers in the answers and behavior of the students (2) extensive comments concerning the way the students had made use of the source material (feed-back), and (3) the teacher's ability to stimulate all the approaches favoring progression towards mastery. The affective components of the training, however, were not developed in all of the classes with equal success.

Table 2.

Bloom's Taxonomy (Vandevelde's model)

Training Components

Cognitive	*Affective*
1.00 (Knowledge)	1.0 RECEIVING — perceiving — accepting — selecting
2.00 COMPREHENSION reaching an idea that has been expressed before ; the student has to look for the useful complementary information.	2.0 RESPONDING — tolerating — wishing — liking
3.00 APPLICATION respecting the constraints of given laws or rules.	3.0 APRECIATING — valuing — self-involvement
4.00 ANALYSIS discovering what does not intentionally appear in the subject under consideration (in the absence of given procedures).	4.0 ORGANIZING — generalizing — grading
5.00 SYNTHESIS PRODUCTION delivering a report on the understood or analysed realities ; imaginning ; creating.	5.0 BEING — living — universalizing
6.00 EVALUATION making decisions of rational criteria.	

It remains that, as a whole, the teacher's action has undeniably molded the attitudes of the students, benefiting their affective development.

This conclusion is confirmed by the author's study of the omissions. During the pre-tests, a large number of the multiplechoice questions was left unanswered, apparently as a result of the complete disorientation of the students. The confusion felt by the subjects was confirmed by the teachers, who frequently encountered negative reactions such as 'we have never learned this' or 'it's far too difficult for us'. As the training progressed, the tendency to leave answers blank differed according to the treatments applied. When group B is compared with group A, the pourcentage of blank answers is always smaller in group B. The difference can be observed from the third training test onwards and tends to increase during the experiment.

The author's interpretation that training modified the students' attitudes is confirmed by two other observations. In the first place, and in particular when the question called for a personal production on the part of the student, the analysis of the answers frequently showed without doubt that the students belonging to groups A and C had not consulted the source material. It is clear that they had not even attained level 1.0 of their affective development (table 2). On the other hand, when one studies the behavior of the different groups in each of the problems of the post-tests, a significant gap is found between the performance of the trained classes and those of the non-trained ones for the lower objectives of the curriculum. At this level, the source material is explicit and no particular aptitude is required on the part of the student. All that the subject is asked to do is to subordinate his beliefs and recollections in favor of consulting the source material. In other words, he is asked to accept the stimuli of the surrounding world in order to acquire all the information he needs to resolve the problem.

The author's experiment was not expected in any sense to lead the students to the highest levels of affective development. In this respect, the author's hopes were limited to categories 1.0 and 2.0 of table 2. These were attained, on the whole, by the subjects of group B, as shown by their behavior in the final tests. JAMBE and MASAI observed in 1975 that of the first three categories of the affective taxonomy, levels 1.0 and 2.0 are the hardest to attain for most pupils when they have to work alone. On the other hand, once a student has learned to receive and to respond to the stimuli of the surrounding world, he tends to develop almost naturally to level 3.0. On the whole, the author's research confirms this observation. Several teachers reported, for instance, that a number of students spontaneously proposed to solve problems totally unrelated to the curriculum by consulting source material, although at that moment the teacher was applying traditional teaching methods.

It is a well-established fact, nowadays, that the affective education is decisive, not only for the individual's personal equilibrium, but also for its repercussions on the development of all the other functions.

It is no longer admissible for a professional teacher to shun his responsabilities as a motivator of youth, remaining indifferent to or unaware towards some aspects of his job. This view is shared by those developmental psychologists who ask the educational establishment to 'see' the whole child. The process of educating children will not be efficient if it fails to take into account the most important aspects of the child's total personality, which are mutually interdependent. It is only when the pupil pays sufficient attention to the surrounding world that he receives and afterwards come to appreciate and value. When the child learns to consult reference material, his 'will to learn' inevitably increases, thereby contributing to the student's development of the affective domain. Conversely, the latter also affects his aptitude and skill in the acquisition of knowledge by consulting sources.

The factors which play a part in the affective development of an individual are numerous and complex. In the light of his research, the author believes however that one cannot emphasize too much the influence of the teacher, whose actions affect at the same time the affective and the cognitive development. One can refer, for example, to the specification of the objectives with which all the teachers of group B were charged. The author was able to verify that this specification had a very different value according to the teacher's relationship with his class. Typically, the teachers who achieved the most conclusive results were obviously interested in the approach, reinforced the learning process more effectively, and enjoyed better relations with their students.

The author's approach makes it possible to verify whether the student has developed in the affective field, although such an evaluation is apt to be very difficult. The technique of teaching a child how to derive information from source material appears, however, to offer the principal benifit that it helps the child to become self-dependent. The research shows that the child learns more. It would appear, therefore, that the school system would gain leverage if it applied this form of teaching more, and imparted knowledge less. Instead of offering the student a set of dry facts (or a kind of protective measures as prosposed by mastery learning) it might be more productive to teach him how to fend for himself. If the student acquires the skill 'to look things up', he will eventually be willing to tackle new problems, solving them through his own research.

RÉSUMÉ

Répercussions de l'entraînement a la conclusion de références sur l'évolution affective des élèves.

La communication est basée sur une expérimentation pédagogique qui s'est déroulée au cours de l'année scolaire 1973-1974 dans la perspective des finalités nouvelles proposées par la rénovation de l'enseignement et, en particulier, de la préparation à l'autoformation. Le but de la recherche était de tester l'éducabilité de l'aptitude à exploiter un matériel de références. L'auteur a administré un curriculum complètement indépendant de tout objectif de connaissance et qui n'exigeait donc des sujets aucun prérequis particulier. Tous les items du curriculum furent construits en fonction des catégories d'objectifs décrites par la Taxonomie de BLOOM (à l'exception du niveau 1.00), mais avec prise en considération simultanée des volets cognitif et affectif. Quatre échantillons comprenant chacun 12 classes — deux groupes expérimentaux soumis à des traitements pédagogiques différents et deux groupes de contrôle — ont participé à l'expérience. Les diverses analyses effectuées ont notamment permis de tirer les conclusions suivantes :

1. l'aptitude à utiliser un référentiel est éducable dès la 6ème année primaire et la compétence, lorsqu'elle est installée, s'accompagne de transfert ;
2. un curriculum centré sur l'acquisition de la compétence étudiée peut être un instrument efficace de démocratisation des études ;

3. l'un des traitements appliqués a également contribué à l'évolution affective des élèves, qui, dans nos classes, est généralement négligée; réciproquement, le développement affectif se répercute également sur l'acquisition, par l'enfant, de l'aptitude à exploiter un ensemble de références.

En soumettant des sujets de 12 ans à un entraînement approprié, il est possible de les doter d'un outil d'analyse qui leur permettra de se livrer, de manière autonome, à la préhension de l'information et à la recherche personelle.

Dr. Marcel FRYDMAN studied psychology and education at the Université Libre Bruxelles and took his doctoral degree in psycho-pedagogical sciences at Mons State University in 1976. He is assistant and lecturer at Mons University.

RESEARCH, DEVELOPMENT, AND DIFFUSION OF AN INNOVATIVE SECONDARY SCHOOL READING PROGRAM

by

Prof. J. Larsen
(University of Florida, Gainesville, U.S.A.)

INTRODUCTION

The reading act is extremely complex and research is continuing to enlarge our ideas about the phenomeon. It is probably one of the most difficult operations that the human organism is required to do. Reading is not simply an early childhood experience of learning to decode letters and differentiate sounds. That is only the beginning of a long series of progressively more difficult skills that might take a lifetime to acquire (Strang, 1968). As the reader grows and develops mentally and physically, it is possible to learn the more complex tasks. The interpretation of the abstract symbol moves from simple associations related to the editorial skills of who, what, when, why, and where into the dynamic organization of ideas. It becomes a creative translation into new meanings. The reader actively selects information and interprets new knowledge on the basis of past experience. Comprehension is directly related to the cognitive and affective systems of the reader (Roebeck & Wilson, 1974). The visual symbol is meaningful because of the significant contributions given by the person who is interpreting it. An understanding of reading is an interdisciplinary experience requiring knowledge of learning theory, language development, psychological factors, sociological expectations, and physiological limitations (Smith, 1971).

Reading and thinking seem to have similar characteristics in that the processes are closely related to chronological age and the environment in which people live. Many reading skills cannot be learned until students are older. Being taught to read in the early elementary grades or on a remedial basis during the secondary school years is not enough to assure the growth in reading needed for succesful living in an adult society. School programs should conform to the maturity level of the reader to stimulate the continuous development of reading skills. Although elementary school reading methodology has been studied extensively, little research is available in which an expanded definition of reading has been applied at the secondary school level (Early, 1976). If high schools had effective reading programs, many more students might be encouraged to continue scholarly pursuits in colleges and universities (LARSEN & GUTTINGER, 1975).

Reading is an important part of our educational preparation for adulthood. Because teen-age youth are in a state of readiness for becoming adults, methods of learning advanced reading skills should be within the context of their natural growth processes. Developmental tasks associated with the high school years are those of independence, responsibility, and commitment (HAVIGHURST, 1972). A reading program that integrates development of reading with the responsibility of personal commitment would be more relevant to the student who is growing into adult independence than an extended elementary school approach to the teaching of reading. It would be more appropriate to substitute an adult model. Then, each student could explore personal needs, define goals in reading, and discover preferred learning styles. Individual commitment would be within the perceptual viewpoint of 'preadults' as well as in relation to social pressures and age expectations.

RESEARCH — PREADULT MODEL OF READING

The preadult model of reading was based on concepts that associate the developmental aspects of reading with individual patterns of growth. The research, designed at the University of Florida, included a plan of action for a high school program and an evaluation procedure to determine elements of change. Experimental and control groups from sixth, eighth, ninth, and eleventh grades, totaling 272 students, participated in the study (GUTTINGER, HINES, & LARSEN, 1972). Gain in reading rate for the experimental groups in all grade levels was at the .001 level of significance when pre- and posttest scores were measured on a statistical basis. Gains in comprehension and vocabulary were either at the .01 or .05 levels of significance. Practically, this meant that students could read four books effectively in the same time it had taken them to read three books previously. Further research in several other public schools as well as in the original school setting have continued to give similar positive results (GUTTINGER, 1974; GUTTINGER, HINES, 1977).

Success of the individualized, developmental program modeled after an adult approach to reading seems dependent on several unique features. The design encourages growth in the developmental tasks of independence, responsibility, and commitment. It is a short-term (9 to 12 weeks) skills-building process that is based on the perceived needs of each individual. Every student in a classroom is included regardless of his/her reading profile. The level of entrance is not stressed as much as the process of developing better skills under a self-motivated system. Usually, students are scheduled to attend only once a year.

After a testing period to discover the approximate reading level, each student has an individual conference with a teacher/counselor assigned to the Reading Laboratory. During the half-hour session, the student is given an opportunity to express attitudes toward reading and establish goals that might be achieved in approximately fifteen hours. Together, they plan a personalized program based on a commitment made by the student and supported by the teacher/counselor's knowledge of methods and materials. Trying to understand the young person's viewpoint and incorporating strategies related to self-worth, adequacy, and ego-strenght are integral parts of the conference.

During scheduled periods in the laboratory, each student works independently, assuming personal responsibility for improving reading skills. Positive feedback is given through written and verbal communication. The helping relationship established during the conference is maintained. A postevaluation period brings closure to the short-term process. In analyzing the cause and effect of self-directed activities, each student is encouraged to recognize factors influential in improving reading proficiency. Also, growth in independence, responsibility, and commitment is associated with succesful experiences.

DEVELOPMENT — MODEL OF READING WORKSHOP

Results of the reading research indicated the need to go beyond the initial verification and beyond the original school setting. If positive difference was to be felt in educational institutions, a plan of action to implement the dissemination of basic concepts was neccesary. The preadult reading program had to be incorporated into school systems through linkage processes associated with further development, dissemination, and diffusion.

The next step was to introduce the reading program in a manner that would have the greatest impact on personnel involved in high school curriculum and scheduling decisions. Administrators and teachers had to be convinced of the merits of the developmental, individualized approach to reading in secondary schools.

To augment its acceptance, a series of workshops were sponsored by the University of Florida and directed by the researchers. Schools throughout the State were encouraged to send faculty members, including administrators, content area teachers, and reading specialists, to a four-day schedule of activities. Workshops were scheduled every few months throughout the year. A pattern of procedures was establised that would integrate theory and application of the basic concepts important to the success of the program.

The format for an effective developmental individualized reading workshop was developed by the directors throungh the refinement of processes and consideration of participants' suggestions and evaluations. As a result, each workshop is planned to involve teachers and administrators in the psychological principles that are influential in the reading process. Attention is given to group dynamics and individual enrichment experiences that will insure feelings of adequacy, worthiness, and positive regard of each participant. Also, they are introduced to philosophical concepts through lectures, discussion sessions, dialogues, and small group interaction. Observations of high school students working in actual laboratory condistions as well as slides and video-tapes give realism to the program.

The difference between a teacher/counselor role and a content-area teacher role is consistenly emphasized.

An example of a workshop for administrators and teachers includes simulation of the preadult program. Participants go through the experience of being students in a developmental, individualized reading laboratory. Throughout the four days, teachers and administrators view themselves as 'learners' not faculty members. They participate in every step of the skills program under a shorter time frame, but improving their own reading skills at their level of maturity.

Several sessions help them understand high school students' feelings of frustration and stress. For instance, they are given a standardized reading test and later placed on graduate school norms (McGraw-Hill, 1970). During the testing period, participants often express feelings of anxiety at being evaluated with their peers. They report that the stressful conditions interfere with rate of reading and accuracy of responses. The emotional component of reading is clearly demonstrated to them through the experience, resulting in a greater empathy with students in high school. There is considerable evidence that a strong relationship does exist between comprehension of material being read and the emotional state of the reader. When combating fear, it is difficult to fix attention on the reading act and ideas are likely to be inhibited (Larsen, 1972). The possibility of error in test scores becomes evident during periods of anxiety when emotional strain might prevent both high school and adult students from comprehending adequately.

After the testing period, each participant is given a half-hour conference with one of the workshop staff members. Scores are interpreted and personal academic goals are explored. A plan of action for self-improvement in reading is constructed, giving each person an opportunity to evaluate the benefits that could be derived by a high school student in a similar conference.

Participants are exposed to a wide variety of reading methods and materials during their self-help laboratory sessions. They experience both success and failure and soon discover preferred ways of learning. Personality variables seem to influence choices when options for learning high level reading skills are given (Tillman, Millott, & Larsen, 1974). By helping all persons understand individual differences through their own adult experiences, they are more able to accept an individualized approach to reading for high school students.

Throughout the workshop, concepts related to tests and measurements are applied to the field of reading. Some knowledge of statistics is necessary in analyzing change processes for self or others. Standard measure of error, norming, validity, reliability, and regression toward the the mean must be understood if test scores are to be interpreted to students accurately. The relationship between reading and intelligence is explored, also. Although correlation between school achievement and intellect tends to be high, it is possible to be intellectually competent without being able to read effectively within grade level expectations (Larsen *et al.*, 1973). Learning may take place more rapidly through listening and tactile modalities. The rate of developing reading skills varies considerably during the secondary school years.

DIFFUSION — LEADERSHIP IN THE PREADULT MODEL OF READING

Diffusion of the PreAdult Model of Reading was dependent upon advocates of the study who were eager to extend the ideas. It was necessary to disseminate through resource persons who had been successful in school settings. Therefore, after school systems began implementing the reading program in secondary schools, there was a need to train staff members to assist in workshops, direct in-school seminars and act as consultants in other schools.

The influence of the preadult model of reading was extended by organizing a pattern for developing leadership qualities in reading laboratory directors and school administrators who were advocates of the program. Persons who were affective 'change agents' were identified in schools that had established successful reading laboratories.

From this pool of resource persons committed to the rationale of developmental, individualized reading and experienced in the application of positive psychological and sociological factors, leaders were chosen for further training.

Leadership seminars have been developed by the directors of the developmental individualized reading workshop based on need and experience. For instance, the identified leaders — potential staff members — have gone through one, two, or three workshops as participants and are actively engaged in secondary reading improvement. They are usually given professional leave from their schools for the three days of intensive study in group dynamics at the University of Florida. During the scheduled seminars, many school systems are represented, giving participants vital information regarding variations in the application of concepts. Also, a supportive system of one-day seminars — 'think tanks' — are scheduled for the potential staff members several times a year. It is a time to improve techniques of research, exchange ideas for alternative processes, and increase skills of interpersonal relationships.

Other resource persons helpful in the diffusion process are college faculty members from a wide variety of disciplines. Their insights, knowledge, experience, and theoretical expertise are channeled into workshop and seminar activities, adding other demensions to the reading ideas presented. Participants are able to understand reading more comprehensively when they are given an opportunity to be a part of an interdisciplinary experience.

CONCLUSION

The establishment of a preadult model of reading improvement in the secondary schools has been an example of a close linkage of researchers, developers, and diffusers in educational institutions. Through the process, ideas tested in a structured research design have been extended systematically into schools and school systems.

REFERENCES

EARLY, M., 'Important research in reading and writing', *Phi Delta Kappan*, January 1976, 298-301.

GUTTINGER, H. I., *Developmental reading programs emphasizing the purposes of the learner for sixth, seventh, and eihgth graders in two schools in two Florida counties* (Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, 1974).

GUTTINGER, H. I., & HINES, V.A., *Field testing and diffusion of an experiment in developmental, individualized reading at middle and high school levels* (Research Monograph No. 20. P. K. Yonge Laboratory School, College of Education, University of Florida, Gainesville, Florida, 1977).

GUTTINGER, H. I., HINES, V. A. & LARSEN, J. J., *An experiment in developmental, individualized reading: An alternative to performance contracting* (Research Monograph No. 1. P. K. Yonge Laboratory School, College of Education, University of Florida, Gainesville, Florida, 1972).

Havinghurst, R. J., *Developmental tasks and education*, 3rd ed. New York: David Mc Kay, 1972).

LARSEN, J. J., 'Individual, group, and workshop approaches to test anxiety', In *Twenty-first yearbook of the National Reading Conference*, Vol. II (Boone, N.C.: National Reading Conference, 1972).

LARSEN, J. J., & GUTTINGER, H. I., 'Prevention of reading programs in higher education'. In *Twenty-fourth yearbook of the National Reading Conference* (Clemson, S.C.: National Reading Conference, 1975).

LARSEN, J. J., TILLMAN, C., ROSS, J. J., SATZ, P., CASSIN, B., & WOLKING, W., 'Factors in reading achievement: An interdisciplinary approach', *Journal of Learning Disabilities*, 1973, 6, 636-644.

McGraw-Hill Basic Skills System Reading Test (New York: McGraw-Hill Book Company, 1970).

PURKEY, W. W., *Self concept and school achievement* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Halle, 1970).

ROEBECK, M., & WILSON, J., *Psychology of reading* (New York: John Wiley and Sons, I., 1974).

SMITH, F., *Understanding reading* (New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971).

STRANG, R., *Reading diagnosis is and remediation* (Newark, Del.: International Reading Association Research Foundation, 1968).

TILLMAN, C. E., MILLOTT, R. F., & LARSEN, J. J., 'Using personality test data in individualized reading instruction: Brief reports of five studies of personality and reading', In *Twenty-third Yearbook of the National Reading Conference* (Clemson, S.C.: National Reading Conference, 1974).

RÉSUMÉ

Recherche, développement et diffusion d'un programme innovatif de lecture pour l'école secondaire.

Le modèle pré-adulte de lecture, développé à l'université de Florida, incorpore des principes psychologiques et sociologiques qui ont une influence sur le développement de la lecture au delà des degrés élémentaires. L'approche individualisée à la lecture implique tous les élèves

des écoles moyennes et secondaires, peu importe les forces et les faiblesses actuelles. Chaque élève a l'opportunité de devenir plus effectif et plus effecient dans la lecture. Comme il y a croissance en maturité de pensée et dans l'organisation des idées, des habilités plus complexes de lecture peuvent être développées.

Le plan du programme de lecture encourage la croissance dans les tâches de développement de l'indépendance, de la responsabilité et l'engagement chez les « teen-agers ». C'est un processus à court terme (9-12 semaines) qui forme des habilités, qui comprend des examens, des conférences, des expériences de laboratoire et des périodes d'évaluation. Une parte importante de la procédure consiste à avoir une conférence individuelle avec chaque élève pendant laquelle un enseignant/conseiller interprête des résultats de tests et explore les besoins qu'on a découvert chez l'élève. Ils élaborent un programme basé sur des engagements pris par l'élève. Alors chaque élève travaille indépendemment dans un environnement de laboratoire, assumant une responsabilité personnelle pour développer son habilité à lire.

Des recherches ont montré l'évidence de l'effectivité du programme développant la lecture individuelle. Plusiers études ont fourni des résultats similaires en mesurant les scores avant et après les tests. Le progrès dans la lecture pour des groupes du 6e au 12e degré s'est amélioré au niveau .001 de signification. Des gains ont été notés pour la compréhension et le vocabulaire aux niveaux .01 et .05 de signification. Les résultats significatifs statistiquement sont d'une importance pratique.

Afin d'assurer une pleine compréhension du modèle préadulte de lecture, une orientation de la faculté totale de l'école est nécessaire. Les méthodes pour effectuer un changement constructif dans la pratique pédagogique concernant l'amélioration de la lecture comprennent des ateliers et des seminaires ainsi que des chercheurs et des systèmes scolaires. Par un procès soigneusement préparé, les administrateurs et les enseignants sont encouragés à identifier des forces psychologiques qui augmentent l'amélioration dans la lecture.

Il y a des possibilités et des problèmes associés au procès de diffusion. Une description de l'extension de la lecture individualisée progressive sur une base nationale et régionale comprend une analyse des « systèmes de ressources ». Des cas de parentage créent la possibilité de répandre des concepts de base associées à un changement positif. Des recherches ultérieures dans le cadre de chaque institut permet de verifier les hypothèses.

Prof. Janet J. Larsen studied education at the University of Florida and is now associate professor of English and Education and counselor at the Reading and Study Skills Center of the same university. Her main interest is reading problems.

UNE EXPÉRIENCE DE FORMATION DE PROFESSEURS A L'UNIVERSITÉ DE MINHO (PORTUGAL). L'INTÉGRATION DES COMPOSANTES DE LA FORMATION

par

Prof. Dr. J.E. **Loureiro**
(Université de Minho, Braga, Portugal)

1. INTRODUCTION

Si l'on admet que la fonction principale de l'éducation est la « réalisation de la personnalité » et que l'on pense aux mécanismes-systèmes qui doivent mettre cette fonction en exécution, on tombe dans le cas de l'éducation formelle et tenant compte de l'état de développement actuel de la communication éducative, dans le problème de la formation des agents de l'intervention éducative. Certes, il y a avant tout des problèmes qui relèvent de l'anthropologie et de la politique de l'éducation. Par example, en vue de la « réalisation de la personnalité » comme fonction ou objectif principal de l'éducation, il y a une différence bien marquée entre le fait de compter sur une politique de l'organisation éducative « centraliste » et centralisée et celui de se baser sur une politique de l'organisation éducative « décentraliste » et décentralisée. D'après ma conception, dans la politique « centraliste », le principe d'orientation est celui de la réalisation de l'Etat, quoiqu'on parle des droits de l'individu, de la réalisation personnelle, etc., d'ailleurs avec des significations très différentes selon les philosophies politiques : le système éducatif est organisé et dirigé par le pouvoir central (autocratique ou démocratique), et les sous-systèmes ou micro-systèmes doivent reproduire le macro-système, de petites modifications étant quand même permises. Par contre, dans l'organisation décentralisée, le principe d'orientation est celui de la « réalisation de la personnalité » des individus et des groupes communautaires, sans nier, pour autant, la réalisation de l'Etat ; le système éducatif est alors un ensemble de micro-systèmes qui ont tendance à être reproduits dans un macro-système ne fusse qu'en raison de la réalisation de l'Etat. Ce que je viens d'affirmer pouvait nous mener à toute une discussion sur les systèmes politiques et l'organisation éducative ; je la passe sous silence parce que ce n'est pas cela l'objectif de ma communication. Ainsi il vaut mieux revenir à notre sujet et y concentrer la discussion.

On sait que le problème de la formation des enseignants est un peu partout à l'ordre du jour. Cela c'est une consèquence des changements qui se sont opérés dans les politiques de développement éducatif, mais aussi du progrés que les Sciences de l'Education ont fait les dernières années. Les politiques de développement économique et social ont créé de nouveaux besoins éducatifs qui d'ailleurs augmentent chaque jour ; aussi l'anthropologie et la sociologie pédagogiques mettent de plus en plus en évidence le droit de l'homme à accéder aux bénéfices de l'éducation, sans qu'on puisse dire que ce droit finit à un moment donné, ce qui donne lieu à l'éducation permanente. Or, tout cela a provoqué des crises dans les systèmes scolaires, la fonction la plus atteinte étant, à mon avis, celle de la formation des cadres pour l'école. Je crois qu'il faut faire une distinction entre les structures qui préparent des enseignants pour l'enseignement primaire et celles qui en préparent pour l'enseignement secondaire. Dans le premier, les changements ont été plûtot qualitatifs, sans qu'on puisse parler d'une crise grave de structure ; par contre en ce qui concerne les structures pour former les enseignants du secondaire la crise est devenue profonde, sauf là où on avait déjà des structures spéciales. Mon hypothèse pour expliquer cette différence est celle-ci : depuis longtemps on est convaincu que pour former un enseignant pour l'enseignement de base, il faut lui apprendre et du savoir académique et de la pédagogie, c'est à dire, former le professeur et l'éducateur ; tandis que, en matière d'enseignement secondaire on pense que la pédagogie c'est une question mineure. Bien entendu, cela ne posait pas de problèmes spéciaux du temps où seulement un petit nombre de ceux qui finissaient le primaire entraient dans le secondaire pour passer ensuite à l'enseignement supérieur. Mais les choses ont heureusement changé beaucoup et l'accès à une vraie éducation au-delà des 5 ou 6 années du primaire n'est plus un droit reservé à quelques privilégiés.

Il y a des pays où le développement des stratégies de formation à été programmé pour répondre à l'évolution des besoins du développement éducatif. Mais dans beaucoup de cas, dont le Portugal, cela n'a pas été fait. D'ailleurs, dans le cas du Portugal, on peut dire que dès le début du siècle jusqu'à l'époque actuelle, le système de formation de professeurs pour le secondaire a plutôt subi une regression.

2. ANTECEDENTS HISTORIQUES DU MODELE DE FORMATION DE L'UNIVERSITE DE MINHO (UM)

En effet, entre 1901 et 1916, on a eu à l'Université de Coïmbre et à l'Académie de Lisbonne les « Cursos Superiores do Magistério » (Cours Supérieurs d'Enseignement) qui étaient de vrais programmes de formation vocationnelle orientés vers l'enseignement secondaire. Ils préparaient des professeurs en Langues, Lettres, Histoire, Sciences, Mathématiques et Dessin, et avaient une durée de 4 ans avec le contenu de formation suivant :
a) 1ère année — seulement matières académiques.
b) 2ème et 3ème années — matières académiques, psychologie et pédagogie.

c) 4ème année -- Didactique générale et spéciale et entraînement pratique à l'activité enseignante.

En 1916 la République qui avait été proclamée en 1910, introduit un nouveau système de formation qui d'ailleurs existe encore dans certains pays. Une loi de 1911, 6 mois après la chute de la Monarchie, créa les Ecoles Normales Supérieures des Universités de Coïmbre et de Lisbonne qui fonctionnèrent pour la première fois en 1916. D'après ce modèle de formation, les futurs professeurs devait faire 3 années d'études aux Facultués et s'incrire ensuite dans une Ecole Normale Supérieure où ils étudiaient pendant 2 ans la Psychologie, la Pédagogie, la Didactique et faisaient l'entraînement pratique pour l'enseignement. Mais les Ecoles Normales Supérieures de l'Université de Coïmbre et de l'Université de Lisbonne qui pourtant, comme structure, réprésentaient une innovation remarquable devaient terminer leur activité de formation avec la prise du pouvoir par Salazar. En effet, en 1930, une loi du 16 octobre créa la Section de Sciences pédagogiques aux Facultés de Lettres et décréta l'extinction des Ecoles Normales Supérieures. A partir de cette date la formation des professeurs est devenue une affaire autre qu'universitaire, sauf en ce qui concernait 5 matières de pédagogie qui étaient obligatoires pour ceux qui voulaient entrer dans le cadre permanent de l'enseignement secondaire. Ce cadre était d'ailleurs par rapport aux effectifs totaux très petit, ce qui permettait bien entendu, un choix d'après les intérêts du régime. Quand l'explosion scolaire est venu, à laquelle le système autocratique de Salazar lui-même n'a pas pu échaper la situation était à peu près celle-ci : manque presque total en structures de formation ; un nombre de professeurs « professionnalisés » très petit et beaucoup de professeurs potentiels d'occasion, aux origines les plus variées et étranges.

Entretemps, surtout à partir de 1970, le « réformisme » du ministre Veiga Simao, un jeune professeur de Coïmbre, avait tenté de changer les choses : création d'Ecoles Normales dans toutes les villes capilales des 18 divisions admnistratives du pays et encore dans d'autres villes importantes ; création de centres de stage dans beaucoup de lycées et écoles techniques ; réforme des Facultés de Sciences avec la création de la « branche éducation » comme option à partir de la troisième année et enfin la Réforme du Système Educatif National, en 1973, avec la création des Instituts des Sciences de l'Education dans les Universités, de 3 nouvelles Universités dont celle de « do Minho », et de 9 Ecoles Normales Supérieures pour la formation de professeurs pour l'enseignement de base post-primaire. Ceci représente un effort que l'on ne peut pas mépriser, en tout cas au point de vue quantitatif. Le fait est que le système politique était en rupture irréparable et on ne croyait pas tellement aux réformes sans faire la grande réforme. Quand la chute du Gouvernement du Prof. Marcelo Caetano est venue, en avril 1974, les 3 nouvelles universités et 3 des 9 Ecoles Nomales Supérieures étaient en période d'installation ; les Universités do Minho (Braga), Aveiro et Evora ont déjà commencé leurs cours dont beaucoup s'adressent à la formation de professeurs pour l'enseignement secondaire ; quant aux Ecoles Normales Supérieures leur installation a été suspendue en vue de réexaminer leurs objectifs de formation.

Dans ce parcours historique il y a un événement que je ne voudrais pas passer sous silence. Il s'agit d'un Projet de Loi de réforme éducative, daté de 1923, qui prévoyait la création de Facultés des Sciences de l'Education dans les trois universités du temps, Coïmbre, Lisbonne et Porto. Ces Facultés, d'après le Projet de Loi, rassembleraient les Ecoles Normales Supérieures créées en 1911 dont on a parlé ci-dessus, et les Ecoles Normales. Elles comprenaient 7 Sections, à savoir :

a) Section de formation d'éducateurs infantiles.
b) Section de formation d'éducateurs pour le primaire.
c) Section de formation d'éducateurs d'enfants handicapés.
d) Section de formation de professeurs pour le lycée.
e) Section de formation de professeurs pour l'enseignement technique.
f) Section de formation de professeurs et instructeurs d'éducation physiqu.
g) Section de formation de professeurs de Dessin et Travaux Manuels.

Cette reforme n'a pas passé d'intention pour des raisons diverses, quoiqu'elle ait été approuvée par le Sénat de la République. Rien que comme intention, on y trouve quand même trois innovations qui par rapport à la date, 1923, méritent être remarquées :

a) Créer des Facultés des Sciences de l'Education aux universités,
b) Rassembler dans une même institution tout ce qui est formation d'enseignants,
c) Donner à la formation de tous les enseignants un statut universitaire.

C'est dans ce contexte historique que l'expérience de l'Université do Minho est née. Il faut dire encore que la programmation de l'Université do Minho a été faite après le Mouvement du 25 avril, donc dans une perspective de préparer les professeurs pour vivre et apprendre à vivre la démocratie.

3. L'EXPERIENCE DE L'UNIVERSITE DE MINHO — L'INTEGRATION DES COMPOSANTS DE LA FORMATION

3.0 *Les modèles coexistants.*

Quand le « 25 avril » a éclaté il y avait au Portugal deux modèles différents de formation pour le secondaire ; je les nomme *modèle triétapique* et *modèle biétapique*. D'après le *modèle biétapique* la formation était faite en trois étapes, sans qu'il y ait le minimum d'intégration curriculaire. Dans la pratique, cela se passait comme suite : 1er. temps, aux Facultés de Lettres, des Sciences ou autres où on obtenait un titre académique, sans aucun rapport avec la fonction enseignante ; 2ème. temps, aux Sectios de Sciences Pédagogiques des Facultés de Lettres où on s'arrangeait pour passer ses examens de Pédagogie, Psychologie scolaire, etc., avec aussi peu de rapport avec la fonction enseignante qu'au premier temps ; finalement dans un 3ème. temps on était placé dans un centre de stage où vraiment on s'interrogeait pour la première fois sur le métier. Il faut ajouter que les deux dernières étapes n'étaient exigées que de ceux qui voulaient appartenir au cadre permanent de l'enseignement, comme j'ai déjà dit plus haut. Quant au *modèle biétapique*, la formation se déroule en deux temps : 1er. temps, formation académique (3ans) et 2ème. temps formation psychopédagogique et didactique, et entraînement pratique d'enseignement (2ans). Ce dernier modèle est, bien sûr, beaucoup plus adéquat que le premier, mais malheureusement il n'existe qu'aux Facultés des Sciences.

3.1. Fondements théoriques du modèle de formation de l'Université de Minho.

Il faut tout d'abord avancer que le programme actuel de l'Université de Minho en matière de formation n'est qu'une petite part de la programmation globale pour la formation d'enseignants. Donc les présumés dont je ferai mention tantôt doivent être appliqués à la programmation totale. En outre, il va de soi que, s'agissant d'un affaire universitaire, on a pris toutes les précautions pour donner à l'expérience un caractère expérimental, n'oubliant pas son évaluation, en vue de réaliser les changements nécéssaires.

Voici donc un résumé des fondements théoriques du modèle de formation de professeurs de l'UM :

a) Dans les sociétés modernes, le professeur doit être, au-delà d'enseignant, un agent d'intervention sociale et éducative en vue d'aider et de « faciliter » le changement.

b) Ces fonctions exigent, certes, une formation académique poussée et adéquate, mais aussi une formation psychopédagogique et sociologique profondes, accompagnée d'une connaissance de la réalité, vécue sur le terrain.

c) La formation des enseignants est de par sa nature interdisciplinaire et doit être faite dans des institutions pluridisciplinaires, universités ou autres.

d) Il faut former spécifiquement des gens pour répondre scientifiquement aux besoins éducatifs des étudiants et des groupes communautaires, tel que l'on fait pour ce qui est de la médecine, des sciences, etc., en définissant le profil de l'activité et en organisant les curricula d'après la définition du profil.

e) La fonction enseignante, n'importe à quel degré, a au moins la même importance que les autre fonctions de la vie sociale ; donc elle doit avoir en tant que formation le même statut que les autres, c'est à dire, d'enseignement supérieure, et comme profession le même statut social.

f) Les systèmes éducatifs s'organisent les derniers temps comme systèmes d'éducation permanente où l'éducation est un processus continu, quoiqu'il y aient des phases méthodologiques pour des raisons d'âge, maturité, besoins sociaux et économiques, etc. Pour cela il faut reconvertir la méthodologie de formation des enseignants de sorte qu'ils puissent s'intégrer chaqu'un d'eux dans la dimension éducatrice de tous les autres.

g) Les institutions où la formation doit être réalisée doivent être des institutions de formation et de recherche pour donner une base sérieuse à la formation et pour réalimenter le système.

h) Des professeurs de différentes phases de l'éducation permanente doivent être formés dans une même institution pour acquérir l'esprit d'appartenance au même processus.

i) Dans le cas spécial de la société portugaise, qui est dans un stade de transformations et changements accélérés, on ne peut pas oublier le rôle des enseignants dans ce processus de transformation, sans pourtant nier tout ce qu'il y a de valide dans sa culture, comme système de valeurs matérielles et spirituelles.

3.2. *Le modèle de formation de professeurs de l'UM — intégration des composants de la formation.*

Par déduction des principes énoncés on est arrivé à l'UM à un modèle de formation de professeurs pour le secondaire dont les caractéristiques fondamentales sont les suivantes :

a) Il est un modèle qui intègrè le long du développement curriculaire des contenus de formation, les composants du profil de l'activité enseignante. Dans notre hypothèse, ces composants peuvent être réduits à trois, à savoir, la branche scientifique de l'enseignement futur, la branche des Sciences de l'Education et la branche de la « pédagogie pratique », constituée par une série d'activités dont l'entraînement pratique d'enseignement, qui ont la fonction de faire l'intégration professionnelle des autres savoirs. Tous nos programmes de formation comprennent, à partir de la 1ère. année, des matières académiques, des matières relevant des Sciences de l'Education et des matières qu'on nomme « Pratiques Pédagogiques » dont visites aux écoles et à d'autres institutions de la communauté, pratique de dynamique de groupe, micro-enseignement, technologie éducative, etc., etc...

b) La formation normale a une durée de 4 ans à la fin de laquelle on obtient un titre universitaire de diplomé (licence ou bachalauréat) en enseignement, mention langues, mathématiques, etc. Ce titre est un titre académique et professionnel.

c) La dernière année d'étude est réservée à la didactique spéciale et à la pratique de l'enseignement, celle-ci devant être réaliser bien entendu, dans les écoles de la région.

d) On est très concerné pour la formation intégrale des futurs enseignants. Là c'est le rôle surtout des Sciences de l'Education où il y a des matières comme « Education et Société », « Education et développement communautaire », « Fondements Culturels de l'Education », « L'Education dans une société en transformation », etc. au-delà évidemment des matières techniques.

e) Nos équipes de professeurs sont elles-mêmes des équipes mixtes, composées par des professeurs de formations différentes, ce qui est important pour l'interdisciplinarité de la formation. A son tour l'étudiant des programmes de formation suit les mêmes cours académiques que d'autres étudiants d'autres programmes de formation, ce qui, pour nous, joue un rôle important dans la formation des uns et des autres.

f) Nos programmes de formation de professeurs sont des programmes par objectifs et ils ont comme objectif principal réaliser la formation de vrais professionnels de l'action éducative, soit au niveau de l'école, soit au niveau de l'environnement communautaire.

4. DISCUSSION

Il ne me reste que formuler quelques intérrogations en vue de la discussion.

Mener à but une expérience comme celle de l'UM dans un pays où les Universités sont par tradition des « centres de la science », confinnées en matière de formation au didactisme formel (on n'apprend pas ce qu'il faut d'après les objectifs de la formation, on apprend la science...) n'est pas facile. Il y a des résistances de tout ordre, sous des formes comme la défense de la rigueur scientifique, etc. L'alternative que l'on pose c'est la formation traditionnelle : former des mathématiciens, des historiciens, etc., et les transformer par après en professeurs de mathématique, histoire, etc. ; mais alors, pourquoi ne pas former des professeurs en mathématiques, histoire, etc. et les transformer par aprés en mathématiciens, historiciens, etc. ?

Il y a d'autres arguments plus profonds, quoique dans la même ligne de défense pour nier le besoin de changement. On dit que former vocationnellement pour devenir enseignant c'est condamner les professeurs à faire pendant toute la vie la même chose ; oui, le gros problème de la reconversion professionnelle. Mais est-ce que ce problème n'existe-t-il pas dans les autres professions ? A-t-on pour cela laisser de former des médecins, des ingénieurs, etc. ?

Un dernier mot. Mon pays a découvert la liberté ; pourtant nous avons encore beaucoup à faire et tout commence (et finit) dans l'éducation. Nous voulons vraiment réaliser l'humanité de chaque homme mais faute de moyens nous n'y pouvons pas arriver sans la coopération internationale. Nous y metons de l'espoir et l'UM attend de vous, Chers Collègues, et des organisations de coopération internationale de l'appui pour mener à but sa tâche.

SUMMARY

An experiment in the training of teachers at the University Do Minho (Portugal). The integration of the formative components.

It is a fact that the curricular development concerning the formation of the teachers has changed a lot during the last few years. These transformations, especially the innovations intend to find a greater integration of the formation into the needs of the politics of instructional development. These needs declare themselves to be at the service of the realization of personality, of the humanity of man.

When the transformation and the innovations have been pushed further, one has come to programs of formation in wihch the curricula 'integrate' from the beginning of the formation to its end, all the components, that define the teacher's 'professional' profile, in the way it

has been done for the programs of formation of physicians, engineers, etc... On the contrary, in most cases the transformations and innovations have only been performed on the level of educational practice which sometimes has been extended to the actions of recycling and perfecting.

Particularly new universities are engaged in the formation research for the educative intervention at school or otherwise. In all events this is the case in Portugal where the formation of teachers is not the concern of university, except for the three new universities and for the 'educational division' of the faculty of sciences. However, during the first republic (1910 - 1926) there have been important experiences at the universities of Coïmbre and Lisboa with the 'Cursos Superiores de Magistério' and the 'Escoles Nornais Superiores'. The senate discussed in 1923 a law that anticipated the creation of a faculty of educational sciences at the university, where all kinds of teachers would be taught.

The experience of the university Do Minho has began in 1975 and it is enlarged, at this moment, to 5 formation programs of secondary education teachers (first cycle) : natural sciences, social sciences, mathematics, French-Portuguese and English-Portuguese. These programs include all a 'component' of the discipline which one will teach, a 'component' of the educational Sciences and an entirity of 'practical pedagogical' activities which objective is to realize the integration of knowledge in view of the educational intervention. One can ask oneself whether this model is valid to turn out teachers for the secundary schools ! We, the authors, do believe it of course, but we go on to wonder until we can evaluate, because we have not got a reference system yet. The alternative is to continue the training at the universities of for instance, mathematicians and training them in the educational fields afterwards. But why not training at the universities 'graduates' in the teaching of mathematics and giving them afterwards, if necessary, a training to become mathematicians ? Can we define at a given time a profile of the teaching activity which would be valid in view of the definition of a formation program as it is done for other activities of the social life.

Prof. Dr. Joao Evangelista LOUREIRO, né en 1926, est professeur extraordinaire à l'université de Minho et directeur du programme intégré pour la formation des professeurs. Il fit ses études à Salamanque (Espagne) et à Louvain (Belgique) où il obtint le diplome de docteur en sciences de l'éducation (psycho-pédagogie) en 1972.

435

THE SCIENCE OF CREATIVE INTELLIGENCE AS AN INTEGRATING FORCE FOR EDUCATIONAL RESEARCH ON SELF-REALIZATION

by

Prof. Dr. C. MATTHEWS & D. MATTHEWS
(Florida State University, Tallahassee and Elementary Guidance Wakulla County Schools, Crawfordville, U.S.A.)

It is a joy for us to present this paper to the 1977 Congress on Self Realization Through Education, and we congratulate the Congress on its choice of a very uplifting and profound theme. Since 1959 we have been combining our teaching with formal and informal research into learning environments and outcomes associated with self realization. A curriculum development project which we began with several colleagues in 1968 led to the establishment of a research cooperative which came to be called Project LEO in 1971. Since that time more than fifty investigators from several different countries have contributed to Project LEO and results have been published[1 2 3 4 5] in a variety of journals and books. In 1975 we became acquainted with the Science of Creative Intelligence (SCI) founded by MAHARISHI MAHESH YOGI[6 7] and started to use its practical aspect, the Transcendental Meditation (TM) technique.

Our purposes for this paper are the following : (1) to present briefly our findings in Project LEO and the findings of related research on learning environments and outcomes ; (2) to describe a problem suggested by this research and the experiences of many teachers and researchers to be a barrier to the accomplishment of self realization through education ; (3) to present a technique and its scientific framework as a holistic solution to this problem ; and (4) finally, to offer a brief proposal for educational research appropriate to self realization through education.

1. SUMMARY OF PROJECT LEO AND RELATED RESEARCH FINDINGS

Educators have always sought learning environments most conducive to self realization through education and researchers have directly and indirectly engaged in this seeking. Carl ROGERS[8] and Jerome KAGAN[9] have independently indicated that human beings exhibit a natural tendency toward increasingly more appropriate learning. BRUNER's group[10], the Piagetian school[11], and certain of the Soviet psychologists[12] have expressed agreement on the importance of cognitive growth toward full potential in the development of increasingly powerful representation systems for dealing with future encounters of the organism with reality. Independent studies of learning environments by Smith[13], Anderson[41], Flanders[15] and many other have consistently indicated that the most effective educational environments are those which are sufficiently open so that each student may select learning activities and goals compatible with his/her own charasteristics. Beginning from these and related findings, in 1971 Project LEO devised a way to define learning environments quantitatively and, since that time, has studied two popular teaching behavioral patterns. The findings of these intensive laboratory and field studies indicated that students are more independent and fully functioning under SSLS (a non-directive, non-evaluative and authoritative teaching pattern) than under TSLS (a directive, evalutive, and authoritarian teaching pattern). These findings are compatible with and supplement the large number of studies which have been conducted since 1930. We have found that freedom associated with a specific type of open learning environment (SSLS) does not result in the chaos and irresponsibility that some people fear. SSLS students appear to develop greater positive self-concepts, are more creative and independent, have greater inner control, and are better problem solvers. They also acquire skills and information at levels equal to their counterparts in TSLS.

2. STRESS — THE MAJOR BARRIER TO SELF REALIZATION THROUGH EDUCATION

In our teaching and research, we have become aware of a severe incompleteness in the learing of students and in the teaching of teachers — under *any* conditions. This problem appears less severe under SSLS than TSLS and less under TSLS than the arbitrary conditions which frequently prevail in many classrooms. The problem is associated with a malaise among students and teachers. Teachers and students exhibit an undeniable 'up-tightness' which is far more pronounced in school than out-of-school. *Instructor* magazine[16] recently asked its readers, 'Is teaching hazardous to your health ?' More than four-fifths of the 7,000 respondents said, 'Yes'. Most of the teachers cited 'stress' as their biggest health problem — manifesting itself in 'headaches, hypertension, and nervous stomach'. Ninety-six per cent reported that their health is excellent during the summer vacation period. It would be interesting to see the results of a similar study of school children.

Hans Selye's[17] discovery of stress, the body's non-specific reponse to all demands made upon it, significantly increased medical understanding of how chronic tension accumulates in people through repeated exposure to demanding circumstances. Though the body can spontaneously adapt to excessively demanding circumstances, these responses tax body resources tremendously and reduce the body's subsequent capability for restoring psychophysiological equilibrium. If the body does not completely restore vital bodily resources and reduce hormones which sustain hyperarousal, stress (or distress) becomes excessive and destroys mental and physical well being. The resulting tension brings on poor health, chronic dissatisfaction, and the tragic absence of self realization. Psychologist Maynard SHELLY[18] has speculated that the chronic stress of modern life leads to a gradual increase in our optimum arousal level. Elmer GREEN and others[19] at the Menninger Clinic state the following: 'Every change in the physiological state is accompanied by an appropriate change in the mental/emotional state, and conversely, every change in the mental/emotional state (conscious or unconscious) is accompanied by an appropriate change in the physiological state'.

This widely-accepted statement has profound implications for learning environments and outcomes. Since self realization has been accepted by this distinguished Congress and many other groups as a necessary outcome of education, it is imperative that we find and implement a scientifically-validated and easily-learned technique which creates the appropriate inner and outer environments for fulfillment of this most important goal of education. We should study this technique in the school setting.

3. THE TRANSCENDENTAL MEDITATION TECHNIQUE AS A SCIENTIFIC SOLUTION TO BARRIERS TO SELF REALIZATION THROUGH EDUCATION

In 1970 Keith WALLACE[20] published the results of physiological studies on subjects who used the Transcendental Meditation (TM) program, the practical aspect of the Science of Creative Intelligence (SCI). His research and several hundred other physiological and psychological studies suggest that use of the TM program can be associated with many important physiological and psychological improvements which seem to reduce one's anxiety and to make more coherent the functioning of the central nervous system — making one less susceptible to the debilitating effects of stressful environments. This mental technique, which has been shown to be easy to learn and which requires no interruption or change in occupation, life-style, beliefs, values, etc., has also been statistically associated with measurable improvements in emotional, physiological and intellectual characteristics of its users. These findings have been published in such journals as *American Journal of Physiology*[21], *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*[22], *Psychosomatic Medicine*[23], *Perceptual and Motor Skills*[24], *Gedrag: Tijdschrift voor Psychologie*[25], *Academy of Management Journal*[26], *Journal of Counseling Psychology*[27], *Journal of Humanistic Psychology*[28], *Circulation*[29], *The Journal of Inhalation Technology*[30], *American Journal of Psychiatry*[31], *Scientific American*[32], and *Lancet*[33]. Reported research has validated improvements in measures of metabolic rate, breath rate, cardiac output and heart rate, blood chemistry, blood pressure, state of relaxation (increased skin resistance), stability of nervous system (fewer spontaneous galvanic skin responses), reaction time, perceptual ability, intelligence growth rate, job productivity and satisfaction, relations with supervisors and co-workers, spontaneity, self-regard, inner control, anxiety level, self-actualization, ability to focus attention finely with simultaneous broad comprehension, and even a reduction or cessation in the use of alcohol, cigarettes, and non-prescription drugs.

These and other research findings set this technique apart from other mental or physical techniques intended for self improvement. The fact that the technique can be learned by anyone in about seven one-hour sessions, the fact that it subsequently requires only 15 to 20 minutes twice daily, and large amount of scientific validation of its wide-ranging effects make it unique among techniques which might be considered and studied for the facilitation of self realization through education. André Tjoa[25] studied 93 high school and university students in the Netherlands and found that regularity of TM practice correlated significantly with improvement in intelligence test scores. Clearly, more research is needed in school settings.

The most recent investigations (on-going) of the results of the TM technique were reported on January 16 of this year in Jammu, India at a conference which was chaired by Dr. Karan Singh, Minister of Health and Family Planning in India. In this research report[34], psychologist David Orme-Johnson explained the effectiveness of the TM technique by saying that it gives the experience of the state of least excitation of awareness, which has been called pure consciousness. In this state, the mind is unbounded and is appreciated for its own essential nature. The TM technique gives the experience of this simplest form of awareness by allowing the active impulses of thought to settle down while keeping the mind alert and open to awareness throughout the process. Following its own natural tendency, the active mind progressively settles down to pure consciousness. This requires no complicated procedures, special environments, or beliefs. This mental settling down provides deep physiological rest — due to the intimate connection between mental and physiological states expressed by Green[19]. It is this rest which is believed to progressively improve the physiological functioning of the entire body.

This simplest form of awareness is considered by physicists[35] who have experienced it to be analogous to the vacuum state of the quantum field. Quantum physics considers all forms of matter and excitation to be present in their potential (or virtual) form in the vacuum state of the field. Even though nothing is manifest in this state, quantum physics tells us that the vacuum state includes all possibilities. Similarly, pure consciousness is considered to be the unmanifest source of all activity — to be the 'home' of all the laws of nature. When action is performed while spontaneously maintaining this pure awareness, it is, therefore, completely lifesupporting for both the individual and for the environment.

Upon examination of his subject's experience logs, Orme-Johson[34] found that those who reported experiencing this pure awareness troughout the night's sleep also were found to exhibit very high EEG (brain wave) coherence in all four areas of the brain. Some subjects exhibited almost perfect EEG coherence (>0.95 correlation) among the four areas of the brain. These subjects reported clearest experiences of pure consciousness during the TM technique and had most frequent experiences of *siddhis* — abilities of heightened mind-body coordination described in the *Yoga Sutras* of Patanjali[36]. Orme-Johson[36] reports that these *siddhis* include knowledge of the past and future, becoming invisible, and 'floating' through the air or 'flying'. Every culture has records of these feats which previously have been considered 'superhuman'. However, **ORME-JOHSON's** subjects report that the experiences seem completely natural. These subjects also scored higher than norms for college graduate students on creativity tests, and the high-frequency *siddhis* group scored significantly higher than the low-frequency *siddhis* group on all creativity scales (fluency, flexibility, originality, and novel uses) on the Torrance Test of Creative Thinking, Verbal Form A.

In view of these research findings and the scientific conceptualization (or theory) which explains them, we might ask : Why have we heretofore been unable to achieve the most sought-after goal of education — self realization ? Perhaps we have become too pessimistic about our goal and unwilling to consider the full range of knowledge available to us. Perhaps we have sought self realization by directing our attention exclusively outward at the expense of inner potentialities. The development of this 'inner' field, this field of pure consciousness, in the awareness through regular practice of the TM technique offers a promise of self realization through education and deserves to be studied by educational researchers all over the world.

4. A PROPOSAL TO EDUCATIONAL RESEARCHERS — STUDY THE EFFECTS OF THE PROGRAM ON STUDENTS AND TEACHERS

Educational researchers have a tradition of careful and systematic investigation into those ideas and practices which seem promising for the accomplishment of the most important educational goals. These same careful and systematic procedures should be focused on the Transcendental Meditation technique and its theoretical framework in the Science of Creative Intelligence. Because the TM technique is a part of a science and is systematically taught and easily practiced, it lends itself well to study. The authors of this paper have initiated a series of studies associated with classroom behaviors of teacher candidates, teachers, and students who use the TM technique. A preliminary phase of this simple beginning has been completed. We invite all educational researchers to join us and to study the effects of the TM technique on all teacher and student characteristics which have been shown by previous research or intuition to be relevant to educational goals. Now is the time for supreme optimism and bold research in education. Now is the time for educational researchers to lead educators to fulfillment of the long-sought goal of self realization through education.

REFERENCES

1. MATTHEWS, C., 'CSLS : A Research and Development Project of the Department of the Science Education, Florida State University', *Mirrors for Behavior : An Anthology of Observation Instruments*, Vol. XV, (Simon and Boyer, eds.), Philadelphia : Research for Better Schools, 1970, USA.

2. MATTHEWS, PHILLIPS, and GOOD., *Teacher's Guide for Student-Structured Learning in Science*, Dubuque, Iowa : W. C. Brown, 1971, USA.

3. SHYMANSKY, J. and C. MATTHEWS., 'A Comparative Study of the Effects of Two Teaching Patterns on Certain Aspects of the Behavior of Students in Fifth Grade Science', *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 11, No. 2, 1974, USA.

4. PENICK, SHYMANSKY, MATTHEWS and GOOD., 'Studying the Effects of Two Quantitatively-Defined Teaching Strategies on Student Behavior in Elementary School Science Using MACROanalytic Techniques', *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 13, No. 4, 1976, USA.

5. MATTHEWS, PHILLIPS and GOOD., *Student-Structured Learning in Science: A Program for the Teacher*, Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1977, USA.

6. MAHARISHI MAHESH YOGI., *The Science of Being and the Art of Living* (revised ed.), New York: MIU Press, 1966, USA.

7. MAHARISHI MAHESH YOGI., *Creating an Ideal Society*, Seelisberg: MERU Press, 1976, Switzerland.

8. ROGERS, C., *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1969, USA.

9. KAGAN, J., *Understanding Children*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1971, USA.

10. BRUNER, J., *Studies in Cognitive Growth: A Collaboration at the Center for Cognitive Growth*, New York: John Wiley & Sons, 1966, USA.

11. PIAGET, J., 'Development and Learning', *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. II, No. 3, 1964, USA.

12. ZAPOROZHETS, A., 'The Development of Perception in the Pre-School Child', *European Research in Cognitive Development, Monograph of the Society for Child Development*, (P. MUSSEN, ed.), Vol. 30, No. 2, Chicago: University of Chicago Press, 1965, USA.

13. SMITH, B., 'Toward a Theory of Teaching', *Theory and Research in Teaching*, (A. Bellack, ed.), New York: Columbia University, 1963, USA.

14. ANDERSON, H. and H. BREWER., 'Studies of Teachers' Classroom Personality', *Applied Psychology Monograph*, No. 6, 1945, USA.

15. FLANDERS, N., 'Personal-Social Anxieties as a Factor in Experimental Learning Situations', *Journal of Educational Research*, Vol. 45, 1951, USA.

16. 'Instructor Survey Reveals Stress, Weight Top Concerns of Teachers Nationwide', *Instructor*, Vol. LXXXVI, No. 6, February, 1977, USA.

17. SELYE, H., *The Stress of Life*, Ontario: McGraw-Hill, 1956, Canada.

18. SHELLY, M., *Sources of Satisfaction*, Lawrence, Kansas: University of Kansas Press, 1973, USA.

19. GREEN, E. and E. WALTERS., 'Voluntary Control of Internal States: Psychological and Physiological', *Journal of Transpersonal Psychology*, Vol. 2, No. 1, 1970, USA.

20. WALLACE, R., 'Physiological Effects of Transcendental Meditation', *Science*, Vol. 167, March 27, 1970, USA.

21. WALLACE, BENSON, and WILSON., 'A Wakeful Hypometabolic State', *American Journal of Physiology*, Vol. 221, No. 3, 1971, USA.

22. BANQUET, J-P., 'Spectral Analysis of the EEG in Meditation', *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, Vol. 35, 1973, USA.

23. ORME-JOHNSON, D., 'Autonomic Stability and Transcendental Meditation', *Psychosomatic Medicine*, Vol. 35, No. 4, 1973, USA.

24. APPELLE, S. and L. OSWALD., 'Simple Reaction Time as a Function of Alertness and Prior Mental Activity', *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 38, 1974, USA.

25. TJOA, S., 'Meditation, Neuroticism and Intelligence: A Follow-Up', *Gedrag: Tijdschrift voor Psychologie*, Vol. 3, 1975, Netherlands.

26. FREW, D., 'Transcendental Meditation and Productivity', *Academy of Management Journal*, Vol. 17, No. 2, 1974, USA.

27. NIDICH, SEEMAN, and DRESKIN., 'Influence of Transcendental Meditation: A Replication', *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 20, No. 6, 1973, USA.

28. FERGUSON, P. and J. GOWAN., 'The Influence of Transcendental Meditation on Anxiety, Depression, Aggression, Neuroticism, and Self-Actualization', *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 16, No. 3, 1976, USA.

29. BENSON, H. and R. WALLACE., 'Decreased Blood Pressure in Hypertensive Subjects Who Practiced Meditation', Supplement II to *Circulation*, Vols. 45-46, October, 1972, USA.

30. HONSBERGER, R. and A. WILSON., 'Transcendental Meditation in Treating Asthma', *Respiratory Therapy — The Journal of Inhalation Technology*, Vol. 3, No. 6, November-December, 1973, USA.

31. SHAFFI, LAVELY, and JAFFE., 'Meditation and Marijuana', *American Journal of Psychiatry*, Vol. 131, No. 1, 1974, USA.

32. WALLACE, R. and H. BENSON., 'The Physiology of Meditation', *Scientific American*, Vol. 226, No. 2, 1972, USA.

33. ALLISON, J., 'Respiratory Changes During the Practice of the Technique of Transcendental Meditation', *Lancet*, No. 7651, April, 1970, England.

34. ORME-JOHNSON, D., 'High EEG Coherence, Increased Creativity and Etabilization of Pure Consciousness Correlated with Experience of Siddhis', paper presented to aeminar on 'Mind — Approaches to its Understanding', Amar Mahal, 16 January 1977, India.

35. DOMASH, L., 'The Transcendental Meditation Technique and Quantum Physica: Is Pure Consciousness a Macroscopie Quantum State of the Brain?' *Scientific Research on the Transcendental Meditation Program, Collected Papers*, Vol. I (ORME-JOHNSON and FARROW, eds.), Seelisberg: MIU Press, 1976, Switzerland.

36. *The Yoga-System of Patanjali*, translated from the original Sanskrit by J. H. WOODS, Delhi: Motilal Banarsidass, Sundarlal Jain, 1972 (Harvard University Press, 1917), India.

RÉSUMÉ

La science de l'intelligence créative comme cadre scientifique et technique systématique pour la réalisation de la personnalité par l'éducation.

Cet article est associé à 9 années de recherches de l'auteur, faites dans le Project L.E.O., une coopérative de recherche qui étudie l'implication des environnements de l'apprentissage et les conséquences sur la réalisation de la personalité de l'élève aux niveaux de l'école élémentaire, l'école secondaire et du collège. Un nombre de chercheurs ont trouvé des relations entre l'environnement spécifique d'apprentissage et certains aspects de concept de soi, de créativité et plusiers autres composants de la réalisation de la personalité.

Depuis 1968, les investigateurs dans le projet L.E.O. ont étudié l'apprentissage dans deux environnements spécifiques, quantitativement limités. Les résultats des investigations de 1968-77 indiquent que la connaissance objective et la connaissance subjective sont significativement plus complètes et fonctionnelles dans un des environnements que dans l'autre mais qu'un haut niveau d'anxiété est reflété chezecertains étudiants et enseignangts, même dans cet environnement quasi-idéal. Parce que ce fond d'anxiété a ce qui semble être un effet erratique et sur l'enseignant et sur l'étudiant, il procure un facteur déconcertant à la recherche pédagogique réussi au niveau des exercices de classe et de l'apprentissage. Un technique holistique, réductrice de l'anxiété, a longtemps été cherchée aux niveaux de la prévention et de la thérapie. Les éducateurs ont, pour la plupart, abandonnés leurs espoirs de trouver une technique globale qui produirait la physiologie et psychologie idéale pour l'apprentissage maximum et pour la réalisation maximum de l'aptitude à apprendre.

En 1970 Keith WALLACE a publié les résultats d'études physiologiques pratiquées suredes étudiants qui utilisaient le programme de « Transcendental meditation ». Ses recherches et des centaines d'études physiologiques et psychologiques ultérieures suggèrent que l'emploi du programme peut être associé à des améliorations physiologiques et psychologiques qui semblent réduire son anxiété et raffiner le fonctionnement du système nerveux et, par cela, faciliter la pleine réalisation de ses aptitudes à apprendre, loin au delà de ce qui était généralement considéré comme normal. La science de l'intelligence créative, la base théorique du programme de la « Transcendental Meditation » a attiré une attention considérable durant les dix années dernières. Avancée comme une science de base, s'occupant de l'intelligence créative même, la science de l'Intelligence créative parait être praticable comme une force intégrante dans l'éducation et probablement offre un modèle nouveau et puissant pour la recherche pédagogique — spécialement pour la recherche qui concentre ses efforts sur la réalisation de la personnalité chez l'étudiant et chez l'enseignant.

Cet article veut présenter les résultats des recherches de l'auteur et de recherches similaires dans le domaine de la réalisation de la personnalité et de son association à l'environnement pédagogique et veut présenter la « science de l'Intelligence créative » comme un cadre théorique pour, et un pas en avant pratique vers un modèle plus puissant de recherche pédagogique. La présentation veut accentuer les implications mondiales d'une telle conceptualisation nouvelle dans la recherche pédagogique sur la réalisation de la personnalité par l'éducation.

Prof. Dr. Charles C. MATTHEWS teaches at the department of Science Education and Human Affairs at Florida University. He is also visiting professor at Maharashi International University, Fairfield. He specializes in the area of instructional strategies.

Mrs. Doris E. MATTHEWS is head of elementary guidance/counseling in Wakulla County, Florida. With her husband, she also serves as a visiting faculty member at Maharashi International University.

MATHEMATICAL THINKING IN EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES. INVESTIGATION INTO EMOTIONAL AND COGNITIVE BARRIERS TO MATHEMATICS OF FRESHMEN IN THESE SCIENCES

by

Prof. Dr. G. SCHUYTEN - PLANCKE
(Gent State University, Belgium)

1. INTRODUCTION

A statement frequently heard is : 'Mathematics penetrates all sciences'. Without believing in the over all supremacy of mathematics, it is my opinion that we should investigate the mathematical approach in the educational and psychological sciences. This approach is not limited to statistics, as I shall try to demonstrate in the second paragraph of my paper, which deals with the impact of mathematical thinking in educational and psychological sciences. In the third paragraph we deal with the problem of mathematical oriented courses for freshmen, as shown by literature and by personal experiences. The importance of attitudes towards mathematics will also be discussed. In the fourth paragraph an investigation will be reported about abilities in and attitudes towards mathematics of freshmen at this university.

2. IMPACT OF MATHEMATICAL THINKING IN EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Generally speaking, an approach can be called 'mathematical' if it makes use of deductive techniques belonging to mathematics. Mathematical deductive techniques can be defined (Ra. 76_1, p. 96) as those that prescribe absolutely unambiguous rules for constructing legitimate, i.e., 'grammatical' strings of symbols and for rewriting such strings to obtain other equivalent ones. The rules are called axioms, and the totality of 'sentences' so deduced, that is, the totality of theorems is called a mathematical system. It stands to reason that if a mathematical system is to be of any use as a sector of applied mathematics, there must be correspondence rules connecting the symbols to referents in the 'real world', and the rules of deduction to relations among these referents. Mathematical models in education and psychology are mostly models of specific situations. The set of axioms is related to a specific situation and the set of deductions is not far removed from the axioms.

For this reason, the mathematics involved in these sciences are mostly restricted to functional, sometimes differential, equations, set theory, algebra, probability theory and stochastic processes The mathematical methods used in education and psychology can be roughly categorized as (Ra 76_1, p. 94) :

— axiomatic
— classical
— stochastic and statistical
— structural.

The use of these methods is connected with the content. In measurement and scaling theory, axiomatic methods are dealt with. The classical methods are the methods used in differential and integral calculus and are mostly connected with psychophysics. Stochastic and statistical methods preponderate in research which deals with quantitative changes in responses attribuable to experience (e.g. learning and conditioning) and the studies of responses such as those occuring in choice, preference and decision.

Under structural methods, Rapoport (Ra 76_1, p. 95) subsumes those of so-called non-quantitative mathematics, for example, set theory, graph theory and algebraic structures (f.e. group, semigroup, lattice). Those methods are used in computer models as analogues of organized functioning of the nervous system and in social interaction models. The on-going research is preponderant in measurement and scaling, conditioning and learning and choice, preference and decision so that the axiomatic, stochastic and statistical methods are dominant.

The recent mathematical developments in information theory, game theory, the theory of automata, and mathematical linguistics arouse hopes for emerging synthesizing principles in the educational and psychological sciences. These developments (Ra 76_2, p. 164) are characterized by considerable generality, a pre-requisite for a synthesizing role. The investigation of games of strategy has isolated a variety of game types and gives several paradigms for the study of competition and cooperation. These paradigms, which can be studied in the laboratory, are viewed as abstractions of real conflict in that they summarize the essential features of the conflict in question (Co 70, p. 227).

We conclude this paragraph with the remarks of Rapoport concerning the three 'arms' of science which are : observation, induction and deduction (Ra 76_2, p. 170). The role of mathematics in the educational and psychological sciences in strenghtening observation and induction is greater than in deduction, because problems of observation and induction are more complex. Many of the observed regularities in education and psychology are of a statistical nature. Mathematical statistics is rigorized inductive inference. Statistical techniques also serve as instruments of observation, for example, by revealing correlations 'not visible to the naked eye' or by bringing into focus the principal components of a complex source of variance (as in factor analysis).

Observation, induction and deduction are synthesized by conceptualization, that is, the singling out of fundamental categories about which scientific assertions are made. Mathematics plays a dual role in conceptualization :

— it requires the rigorization of intuitively grasped notions, hence mathematical-operational definitions.

— it generates new concepts in the process of mathematicizing.

3. EMOTIONAL AND COGNITIVE BARRIERS TO MATHEMATICS OF FRESHMEN IN EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Universities today face a serious challenge in mathematics education since there is a growing number of disciplines where mathematics has previously played only a limited role, and which attract students who are not well prepared for the mathematics needed at the university level. In nearly every issue of 'The Two-Year College Mathematics Journal' and 'The American Mathematical Monthly' which both are official journals of the Mathematical Association of America, this problem is dealt with. Literature reveals that mathematics courses at departments of education and psychology emphasize mathematics necessary for what many educationalists and psychologists are doing now, rather than what at least some have done and aspire to do in the future. (Sp 74, p. 404). As we said in paragraph 2, emphasis is still now on stochastic and statistical methods, so the focus is upon probability, statistics and linear algebra. Sometimes topics in analysis are included, but mostly with the aim to provide a foundation for statistics courses. There is no doubt that a more sophisticated approach to probability and linear algebra is needed but the use of integral and differential equations and the so-called non-quantitative mathematics, mentioned in paragraph 2, may not be disregarded.

In view of the importance of mathematics in fields that have been considered 'non-mathematical' up to now, the Mathematical Association of America has prepared recommendations, this year, in pamphlet form, for high school students on preparation in mathematics for college. Here are some of their recommendations :

Program	*Years of high school mathematics*
education	3
psychology	4
mathematics	4
engineering	4

As said before there is no doubt that a more sophisticated mathematical approach is needed. From my own experiences with third year sociology students, I learned that students are not at all satisfied with a 'recept approach' to statistics. Practice without real comprehension is meaningless and leads up to false results. The step-by-step 'cookbook' explanations

443

must be replaced by expanded discussions of the underlying concepts students must understand in order to be intelligent users and consumers of mathematics. We may not treat the students as dummies in understanding the mathematical thinking involved.

Literature and common talk such as 'Mathematics is an arcane pursuit associated with a facility for adding columns of figures and appropriate for a few inhuman super-genii' (Ma 75) made us attent not only to the emotional barrier to mathematics. In his 'Attitudes toward Mathematics' Aiken devoted about 50 pages to this subject (Ai 70). This review was updated by the same author in 1976 (Ai 76). In the latter review Aiken writes that during these five years more dissertations and articles pertaining to this topic have appeared than in the entire preceding ten years.

Since I give an introduction to the mathematical aspects of testtheory to freshmen at our university, an exploratory research was set up to get a better insight in their basic mathematical knowledge and their attitude towards mathematics. In view of the results on the tests a more adequate instruction was given to them. A report of this research is given in paragraph 4.

4. ABILITIES IN AND ATTITUDES TOWARDS MATHEMATICS OF FRESHMEN

4.1. *Sample*

The sample consists of 244 freshmen. The population, as defined by the list of the university on 15-10-1976, consists of 289 students. There was no obligation to undergo the tests. The cooperation of the students was asked by telling them the purpose of this research, which was: to give more adequate instruction. There was no obligation to fill in names. In spite of this, only 24 papers were anonymous.

4.2. *Test-instrument*

The test-form consists of

— information for the students about the purpose of the test.

— 12 questions about the testee such as name, non-promoted, sex, age, option in secondary education, math results during the last year of secondary education, future option at the department.

— 20 mathematical questions in multiple-choice form (5 choices, one correct answer) about basic mathematical knowledge, such as knowledge of mathematical symbols, manipulation of numbers, mathematization of verbal expressions, graphic representations of functions. The composition of the test was inspired by the mathematics tests used in the NLSMA (National Longitudinal Study of Mathematical Abilities) Reports of the SMSG (School Mathematics Study Group).

— 20 statements concerning attitude towards mathematics in Likert-type form. A choice must be made between 5 alternatives:

A) strongly agree
B) agree

C) don't know
D) disagree
E) strongly disagree

The composition of the test was inspired by the attitude tests used in the NLSMA Reports of the SMSG and the attitude test of Beenen (Be 67). The 20 statements deal with mathematics impact on the pedagogical and psychological sciences, the nature of mathematics, difficulty, facination, actual math self-concept, ideal math-selfconcept, use of symbols, school effectiveness in mathematics education.

4.3. *Data-analysis*

Statistical analysis was done with the help of the computerprogram-package P.B.S. 4004 SIESTA and S1800. The computations were executed on the Siemens 4004/150 of the Central Digital Computer Center of Gent State University.

After examination of the one-dimensional tables of the frequency distribution of the answers the following variables were retained for further investigation :

- sex
- number of math hours at the last year of secondary education
- option in secondary education
- future option at the department
- 20 variables of the math test
- 20 variables of the attitude test
- math score on the math test
- transformed math score on the math test.

Further investigation of these data consists of :

4.3.1. bivariate analysis
- transformed math score with (sex, number of math hours, option, future option, 20 variables of the attitude test)
- sex with (number of math hours, option, future option, 20 variables of the attitude test).

4.3.2. analysis of the data of the math test
- statistics of frequency distribution of math score
- reliability
- item analysis of the 20 items.

4.3.3. regression analysis with as dependent variable the math score and as 20 independent variables the variables of the attitude test.

4.3.4. analysis of data of the attitude test
- statistics of frequency distributions of scores on each attitude item.
- factor analysis on these data.

4.4. *Results*

4.4.1. Bivariate analysis

— The relations of transformed math score with (sex, number of math hours, option, future option) were examined with the X^2 test. There is a significant finding ($p < .01$) for number of math hours and option. These findings indicate that students who folowed an option in secondary schools with more math hours get higher scores on the math test. There is no significant finding for sex and future option. Inspite of this, the two-dimensional table of transformed math score with future option shows a tendency for lower scores on the math test by students with education as future option.

— Analysis of variance for the scores on each attitude variable revealed significant ($p < .01$) effects for the following 9 statements: math is difficult (1), I learn math by heart without really understanding (4), the abundant use of symbols in math discourages me (5), math does not interest me at all (9), I was motivated to learn math at secondary school (12), I want to understand math better (13), I want to be less discouraged with my math work (14), I want to perform better in math (15), I have difficulties with mathematical formalization of verbal expressions (19).

There were no significant effects for the other 11 statements: math is fascinating (2), math is simple (3), a good educator or psychologist needs knowledge of mathematical approaches in educational and psychological sciences (6), only those students need knowledge of mathematical approaches who want a scientific career (7), a math bump is needed to understand math (8), the impact of math in educational and psychological sciences increases (10), the only justification to learn math is the usefulness (11), I don't understand how some students can enjoy math (16), most students have to work hard in math (17), I should enjoy math more if the teachers should treat it in a less difficult way (18), memory is of more importance in math learning than in other subjects (20).

— The relations of sex with (number of math hours, option, future option) were examined with the X^2 test but revealed no significant results. In spite of this the two-dimensional table of sex with future option shows a tendency for more girls in the option special education and more boys in the option industrial psychology and in the option theoretical and experimental psychology.

Analysis of variance for the scores on each attitude variable revealed significant effects for: math is fascinating (2) ($p < .01$), math is simple (3) ($p < .05$), I was motivated to learn math at secondary school (12) ($p < .05$).

These findings indicate that girls have a more positive attitude than boys. The same tendency is perceptible in the other statements.

4.4.2. Analysis of the data of the math tests

— statistics of frequency distribution of math score

$\bar{X} = 11.35$ $s = 3.9$ $\alpha_3 = -0.15$

min	P_{10}	P_{25}	P_{50}	P_{75}	P_{90}	max.
2	6.10	8.70	11.55	14.22	16.20	19

— reliability : 0.78 (50 %), 0.89 (27 %)
These results will be compared next month with the results of the exams the students have to pass to enter the second year of their studies at university. (Pl 76)

— itemanalysis :
Analysis of the difficulty indexes (D.I. 50 %) revealed the following difficulties (D.I. < .50)

— work with absolute value if combined with an unknown :
$|x - 6| < 4$ D.I. = 0.49
graphic representation of $|y| = x$ D.I. = 0.38

— work with an unknown as exponent
$25^x = 0.2$ D.I. = 0.32

— understanding of a complex expression in set notation
$\{ n \in Z \mid n > 0 \text{ and } 0 \leqslant n(n-1) \leqslant (n-1)^2 \}$ D.I. = 0.33

— manipulation of Σ symbol

$\sum_{n=1}^{5} n =$ D.I. = 0.34

$\sum_{n=1}^{4} a =$ D.I. = 0.24

Analysis of the discrimination indices (Dis. 27 %) revealed four items with low discrimination (Dis. < .40)
— value of y for $x = 3$ in $y = 2x + 1$; Dis. = **0.16** D.I. = 0.99

— $\sum_{n=1}^{4} a =$; Dis. = –0.02

— 14 students learn English, 13 learn French, each student learns at least one language. How many students learn two languages ? Dis. = 0.25 (D.I. = 0.83)

— probability to take an ace in an ordinary pack of playingcards ; Dis. = 0.34 (D.I. = 0.75)

4.4.3. Regression analysis with as dependent variable the math score and as 20 independent variables the variables of the attitude test.

Analysis revealed that only 2 β-coefficients were significantly different from zero ($p < .01$)
Those β-coefficients belonged to the statements
— I want to do better in math (15) ($\beta = 0.74$)
— I don't understand how some students can enjoy math (16) ($\beta = 0.64$)
The multiple correlation coefficient was 0.52.

4.4.4. Analysis of data of the attitude test.

— Statistics of frequency distributions of scores on each attitude item. These results revealed that the students have a positive attitude towards mathematics. Since the research is exploratory no attitude scores were constructed. Students showed a strong positive attitude on the items.

— I learn math by heart without really understanding (4) :
disagree : 41 %
strongly disagree : 34 %

— I don't understand how some students can enjoy math (16) :
disagree : 38 %
strongly disagree : 25 %

— memory is of more importance in math learning than in other subjects (20) :
disagree : 45 %
strongly disagree : 28 %

— Factor analysis on these data.

The factor analysis is a principal factor analysis followed by a varimax rotation. The startvalues for the communalities are 1 and the iteration is performed 20 times. The number of extracted factors is chosen in advance as 5.

— Varimax rotation over five factors (See table 1).

The last column of table 1 shows us the proportion of variance of each statement accounted for by the 5 factors. 52 % of the variance of the 20 statements is extracted by the 5 factors.

If we take the value |0.40| as a limit between low and high loadings the factors can be identified by :

FACTOR 1

— math is fascinating (2)	—.70
— math doesn't interest me at all (9)	.79
— the only justification to learn math is the usefulness (11)	.55
— I was motivated to learn math at secondary school (12)	—.54
— I don't understand how some students can enjoy math (16)	.71

These findings lead to a 'fun-dull' dimension.

FACTOR 2

— math is difficult (1)	.41
— I want to understand math better (13)	.85
— I want to be less discouraged with math work (14)	.69
— I want to perform better in math (15)	.80
— I should enjoy math more if the teachers would treat it in a less difficult way (18)	.44

These findings lead to an 'ideal math self concept' dimension combined with an 'easy-difficult' dimension.

FACTOR 3

— math is simple (3)	.72
— I learn math by heart without really understanding it (4)	—.41
— The impact of math in educational and psychological sciences increases (10)	.62

Table 1. *Varimax rotation.*

item number	factors					
	I	II	III	IV	V	h^2
1	.22	.41	−.18	.06	.42	.43
2	−.70	.17	.22	−.18	.07	.60
3	−.28	−.11	.72	.12	.02	.62
4	.33	−.04	−.41	.23	.50	.58
5	.09	.18	−.23	.14	.58	.45
6	−.19	.07	.30	−.77	.08	.73
7	.16	.05	.13	.76	.28	.70
8	.20	.10	.09	.16	.41	.25
9	.79	.14	−.0[illegible]	.16	.18	.70
10	.14	.03	.62	−.11	.03	.42
11	.55	.09	.10	.08	.18	.36
12	−.54	−.01	.31	−.03	−.12	.40
13	−.03	.85	−.03	−.21	−.00	.76
13	.28	.69	.05	.15	.19	.61
15	−.06	.80	−.08	.0[illegible]	.11	.66
16	.71	−.01	.12	−.00	.09	.53
17	−.00	−.04	−.11	−.34	.49	.37
18	−.30	.44	.19	.08	.33	.44
19	.03	.18	.05	.08	.58	.38
20	.09	.02	.20	−.08	.61	.42
Extracted variance	3.97	2.58	1.42	1.24	1.20	10.41
idem in %						52

These findings lead to an 'ideal math selfconcept' dimension combined sion : 'appreciation for math as a science'. Further investigation with new statements is necessary.

FACTOR 4

— a good educator or psychologist needs knowledge of mathematical approaches in educational and psychological sciences (6)	—.77
— only those students need knowledge of mathematical approaches who choose a scientific career (17)	.76

These findings lead to the dimension 'importance of math in university — curricula in educational and pscychological sciences'.

FACTOR 5

— math is difficult (1)	.42
— I learn math by heart without really understanding it (4)	.50
— the abundant use of symbols in math discourages me (5)	.58
— a math bump is needed to understand math (8)	.41
— most students have to work hard in math (17)	.49
— I have difficulties with mathematical formalization of verbal expressions (19)	.58
— memory is of more importance in math learning than in other subjects (20)	.61

These findings could be interpreted on the dimension 'processes involved in learning mathematics'.

4.5. *Some preliminary conclusions*

Analysis of these data leads to encouraging results. As already said our students show a positive attitude towards math. They find math interesting, and important for their studies. They have appreciation for the processes involved in math learning and the students with low math scores want to do better in math. The results of this exploratory study indicate that there is no emotional barrier to math. Positive attitudes are present and so there are no reasons to believe that the students would refuse any mathematical approach.

REFERENCES

Ai 70 : AIKEN L.R., Attitudes toward Mathematics, in Review of Educational Research, 40, 1970, p. 551.

Ai 76 : AIKEN L.R., Update on Attitudes and Other Affective Variables in Learning Mathematics, in Review of Educational Research, 46, 1976, p. 293.

Be 67 : BEENEN F. & J.J. VAN DER WERFF, Statisticophobie.
Een onderzoek naar de weerstanden tegen statistiek.
in Ned. Tijdschr. Psychol., 22, 1976, p. 209.

Co 70 : COOMBS C.H., R.M. DAWES & A. TVERSKY, Mathematical Psychology, Prentice-Hall, 1970, 419 pp.

Kr 74_1: KRANTZ D.H. *et al.*, Contemporary Developments in Mathematical Psychology I. Learning, Memory, and Thinking. Freeman, 1974, 299 pp.

Kr 74_2: KRANTZ D.H. *et al.*, Contemporary Developments in Mathematical Psychology II. Measurement, Psychophysics, and Neural Information, Freeman. 1974, 468 pp.

Ma 75: MACKENZIE D.E. *et al.*, Large Group Lecturing in Mathematics in Educ. Studies in Math. 6,3, 1975, p. 293.

Pl 76: PLANCKE-SCHUYTEN G., A quantitative investigation of the scaling of examinators' marks in university selection: in SPE, 13, 1, 1976, p. 48.

Ra 76_1: RAPOPORT A., Directions in Mathematical Psychology I, in The Am. Math. Monthly, 83, 2, 1976, p. 85.

Ra 76_2: RAPOPORT A., Directions in Mathematical Psychology II, in The Am. Math. Monthly, 83, 3, 1976, p. 153.

SMSG: School Mathematics Study Group: No 3. Z-Population Test Batteries. NLSMA Reports, 1968.

Sp 74: SPEARS W.D., A Comment on M.F. Dacey's 'Mathematics for the Undergraduate in the Social Sciences', in Am. Math. Monthly, 81, 4, 1974, p. 403.

RÉSUMÉ

La pensée mathématique dans les sciences de l'éducation et de la psychologie. Etude des barrières émotionnelles et cognitives envers la mathématique chez des étudiants de première année.

L'impact de la mathématique sur les sciences de l'éducation et de la psychologie ne se limite pas à la statistique. Les universités d'aujourd'hui doivent faire face à un sérieux handicap dans le domaine de l'enseignement de la mathématique, puisque la mathématique joue un rôle considérable dans les sciences mentionnées qui comptent aujourd'hui bon nombre d'étudiants dont la préparation dans le domaine de la mathémathique, nécessaire à ces études, n'est pas suffisante. Une recherche explorative a été mise en place à l'Université de l'Etat à Gent afin d'obtenir une meilleure compréhension des connaissances mathématiques de base et des attitudes envers la mathématique des étudiants de première année. L'analyse de ces données mène à des résultats encourageants. Comme conclusion préliminaire on est en mesure de dire que l'on retrouve des attitudes positives et qu'il n'y a pas de raison d'estimer que les étudiants refuseraient une approche mathématique.

Prof. Dr. Gilberte SCHUYTEN - PLANCKE was born in Belgium on October 4, 1942. Doctor of Mathematics. Since 1973 associate professor at Gent State University (Seminar and Laboratory for Experimental, Psychological and Social Education). Besides theoretical investigations on the diffraction of light by ultrasonic waves, her actual research work is on mathematical education and statistics in education.

THE SCIENCE OF CREATIVE INTELLIGENCE OFFERS FULFILMENT IN EDUCATION. SELF-REALIZATION FOUND IN THE SIMPLEST FORM OF AWARENESS — THE FIELD OF ALL POSSIBILITIES

by

Prof. Dr. G. Clements & Prof. Dr. P. Rigby
(Maharashi European Research University, Seelisberg, Switserland)

> Knowledge is for action, action for achievement, achievement for fulfilment. Thus, knowledge is directly concerned with fulfilment. For complete fulfilment, complete knowledge is necessary. Complete knowledge should mean total knowledge of the object of inquiry and total knowledge of the subject; total knowledge of both the known and the knower. When the knower does not know himself, then the basis of knowledge is missing.
>
> The Science of Creative Intelligence, by opening one's awareness to the infinite, unbounded value of intelligence, broadens the awareness and makes it permanently unbounded, so that no area of life remains foreign. This is the ground of all knowledge — complete knowledge — and therefore is the basis of complete fulfilment.
>
> His Holiness Maharishi Mahesh Yogi
> Founder of the Science of Creative Intelligence
> and Maharishi European Research University

The basis of education is consciousness, knowledge of the knower. Without the knowledge of consciousness, the knowledge of the knower, there is no basis to knowledge. So far in education this knowledge has been absent. Education was based on the details of knowledge itself. This is obvious from the common understanding and experience that life is a struggle.

Self-realization means experience of the full and unbounded nature of man's own consciousness.

The first fundamental of education is to provide the opportunity for every man to realize the full potential of his own consciousness, since only by developing his consciousness to the full can man ever attain self-realization. Self-realization dawns with the inner experience of the most settled state of awareness — the state of least excitation of consciousness — which is the inner self of every man ; and self-realization becomes a permanent reality when the state of least excitation is fully stabilized in the awareness.

The fundamental tenet of education at Maharishi European Research University is : *Knowledge is Sturctured in Consciousness.* Knowledge is not a property of the information given in a classroom or contained in a textbook ; it is a fundamental quality of consciousness itself. The state of least excitation of consciousness, the most settled, unbounded, and self-sufficient state of awareness, is the field of pure knowledge. From another viewpoint, the aphorism 'Knowledge is Structured in Consciousness' expresses the principle that knowledge will be complete only when consciousness is clear and expanded ; clarity of mind is primary as far as gaining knowledge is concerned.

A fully educated man is one who not only has a breadth and depth of understanding of the various academic disciplines, but who also, by virtue of his fully expanded consciousness, is a master of his own destiny ; a fulfilled individual who feels at home in every undertaking and every field of life. A systematic procedure to develop the full potential of consciousness is the only guarantee that a man will become fully educated, since no amount of mere study will achieve the same results if the mind is not clear, the physiology not completely healthy, and mind body not perfectly integrated. No system of education can regard itself as complete unless it includes such a procedure.

The Science of Creative Intelligence, with its practical aspect, the Transcendental Meditation technique, has proved itself to be just such an effective procedure ; it provides a simple effortless mental practice — the Transcendental Meditation technique — which systematically and progressively unfolds the full potential of consciousness and enables this full potential to be expressed in every channel of life, it provides a complete understanding of how this very process takes place, and how the knowledge of human consciousness and its full development is related to every field of knowledge.

The Transcendental Meditation technique has now been adopted by over one and a half million people from all over the world, and the Science of Creative Intelligence has been used many times in educational institutions in different parts of the world, to great effect. A uniform and effective teaching procedure exists and is available in 1,500 teaching centres around the world by virtue of the 13,000 trained Teachers of the Science of Creative Intelligence.

Well over 200 fully documented research studies have been carried out in various universities and research institutions, overwhelmingly demonstrating the efficacy of the Transcendental Meditation programme in developing the full potential of the individual. Many of these studies cover academic parameters ; although of course any measure of the growth of self-realization and the actualization of full potential is of direct relevance to anyone seriously concerned with education.

More recently, Maharishi Mahesh Yogi, the founder of the Transcendental Meditation programme and of Maharishi International University and Maharishi European Research University, has developed auxiliary procedures in the Transcendental Meditation programme, known as the TM-sidhi practices. These procedures are each designed to bring one particular aspect of the functioning of the mind, and of mind-body co-ordination, to its full blossoming, and as a complete set, they greatly accelerate the growth of consciousness already experienced as a result of the Transcendental Meditation technique.

The Transcendental Meditation programme thus offers a simple, effective and complete formula to bring fulfilment to the goals of any educationl system and to ensure that the first fundamental of education — the full development of consciousness or self-realization — can be achieved by any individual in any culture.

THE TRANSCENDENTAL MEDITATION TECHNIQUE AS A PROCEDURE TO GAIN SELF-REALIZATION

The Transcendental Meditation technique is a simple mental procedure that ensures that any individual can gain the state of enlightenment — full self-realization. During the Transcendental Meditation technique, the awareness experiences progressively quieter or lesser excited states of the thinking process until, transcending the finest or quietest level of thought, a state of pure awareness is experienced. This is the state of least excitation of consciousness and is the source of all the excitations or thoughts experiences by the mind. The state of least excitation of consciousness is a state of extreme clarity of mind and of maximum alertness. It is experienced as a state of unboundedness, in which the mind is free from the boundaries or limitations of space, time, and particular experience. It is purely an experience of 'the Self', free from any outside influences, and is therefore the first experience of self-realization.

The Transcendental Meditation technique is practised for two 20-minute periods each day — once in the morning and once in the evening. The regular experience of the state of least excitation of consciousness results in a progressive infusion of the qualities of this state into the thinking mind, culminating in the development of a level of consciousness where the 'Self' is a permanent reality. This is the state of enlightenment or cosmic consciousness in which the Self — the state of least excitation of consciousness — is a permanent and stable witness supporting all phases of activity, and in which the mind is fully developed, health is perfect, behaviour is evolutionary, and all aspects of life are fulfulling.

At Maharishi European Research University there has been a multi-branched investigation of the state of least excitation of consciousness and the development of consciousness that arises from regular practice of the Transcendental Meditation technique. From the standpoint of modern science, many experimental investigations have been made to determine the physiological and psychological characteristics of this state of awareness, Also, from a theoretical viewpoint, a detailed comparison has been made between the qualities of the state of least excitation of consciousness and areas of fundamental knowledge from scientific theories, in particular the vacuum state of quantum field theory.

A detailed catalogue of experiences in advanced courses in the Transcendental Meditation programme at Maharishi European Research University has been made, and finally, the ancient Vedic literature, in which the process of the Transcendental Meditation technique and the development of higher states of consciousness are described in detail, has been examined in relationship to the experiences, the experimental findings, and the theoretical discoveries.

Of great value has been the delineation of a set of major qualities of the state of least excitation of consciousness. This analysis has been made possible by the regularity and systematic nature of the experience of this state of awareness during the Transcendental Meditation technique and by the existence of modern scientific theories penetrating enough to provide descriptions of the ultimate nature of objective reality. The vacuum state of quantum field theory has been very succesfully compared to the state of least excitation of consciousness. The vacuum state, generalized to include all physical fields, is the state of least excitation of all matter and energy in the universe. For clarity the ten major qualities of the state of least excitation of consciousness and the vacuum state are listed below :

— Perfect orderliness
— Unmanifest nature
— Non-changing
— Source of all change
— Home of all knowledge
— Home of al the laws of nature
— Unboundedness
— Self-perpetuating
— Infinite correlation
— Field of all possibilities

During the Transcendental Meditation technique itself, the entire physiology gains a very deep state of rest. Oxygen consumption, breath rate and heart rate decrease markedly, but all in a natural manner without any manipulation, resulting in a level of rest deeper than that gained during sleep. Simultaneously, skin resistance measurements indicate a stable and profound level of relaxation. However, this state is one of high alertness, and electroencephalographic recordings of the electrical activty of the brain show unique patterns of extremely high coherence, or orderliness, reflecting the inner experience of unbounded wakefulness and integration. The orderly patterns of brain wave activity indicate perfect transfer of information from one part of the brain to another, and account for the greatly enhanced orderliness of thinking and integration of the personality following the practice.

Various biochemical changes have been seen during the practice of the Transcendental Meditation technique, such as reduced blood lactate, reduced cortisol, and increased prolactin. These results indicate decreased stress and increased alertness.

Following the regular practice of the Transcendental Meditation technique, a whole spectrum of developments are seen. These include stability and efficiency of physiological functioning, increased resistance to stress, improved health, faster reactions, superior mind-body co-ordination, sharper perceptions, development of personality, decreased anxiety, improved social behaviour and moral reasoning, and a decrease in the use of alcohol, tobacco, and non-prescription drugs.

Many of these results are of great benefit to education, as will be outlined in a later section. However, in addition to these findings, a number of research studies have focused specifically on the direct academic and educational benefits of the Transcendental Meditation programme. Results found include : increased creativity, improved learning ability, increased orderliness of thinking (improved memory and problem-solving ability), improved academic performance, increased intelligence growth rate, and increased self-esteem, individuality, energy level, and tolerance in high school students. Wherever the Transcendental Meditation technique has been used in a classroom setting, very great improvements have been seen in the senergy, harmony, and performance of the group.

From this brief survey of the major results of the Transcendental Meditation programme, and of the characteristics of the systematic growth of self-realization provided by the programme, its importance for education cannot be over emphasized, and all educators are strongly urged to implement the Transcendental Meditation programme in their curricula.

THE TM-SIDHI PROGRAMME AS A MEANS TO DEVELOP THE FIELD OF ALL POSSIBILITIES IN EVERY MAN

The TM-sidhi programme consists of various advanced techniques in the Transcendental Meditation programme devised by Maharishi from the Yoga Sutras of Patanjali.

The original Sanskrit meaning of 'sidhi' is 'perfection', and each of the TM-sidhi procedures is a technique for producing perfection in one specific channel of the functioning of the mind and/or mind-body coordination. Thus there are sidhi procedures to enhance the abilities of all the senses and of the organs of action, sidhis that develop internal abilities and emotional virtues, as well as sidhis pertaining to higher creative abilities such as being able to fly, or know the past and future. Maharishi Mahesh Yogi has emphasized in his interpretation of the sidhis that their primary value is to develop the state of enlightenment — self-realization or perfection. Flying is just the outer expression of this inner development and is thus a measure of the growth of self-realisation. It can be envisaged that a 100 metres flying race from the sitting position will be included in athletics meetings in the near future !

Patanjali describes the inner transformation of awareness as a means of establishing permanent wholeness of awareness — *kaivalya — singularity*. The TM-sidhi procedures have been taught by Maharishi to over 1,000 teachers of the Transcendental Meditation technique, and are now being offered in short residence courses to individuals who are not necessarily teachers of the Transcendental Meditation technique but who have been practising the technique for a certain minimum time.

During the last year, considerable research has been conducted at Maharishi European Research University on the TM-sidhi techniques.

The findings so far indicate that the integration and coherence of brain functioning developed through the Transcendental Meditation technique is enhanced still further to produce a state of optimum brain functioning even during considerable activity. This optimization of the functioning of the brain has been confirmed in other results involving measurements of creativity, intelligence, field independence (the ability to maintain a stable internal frame of reference), behavioural flexibility, and hearing ability. In a number of cases the testing procedures had to be adapted as the individuals were performing more effectively than the level the test were designed to measure. Thus the overall development that takes place may be viewed as a or growth of the ability to act in accostance with the laws of nature, culminating in the ability to control natural law.

For many years Maharishi has been emphasizing that the Transcendental Meditation technique opens the field of all possibilities to the awareness. It has only been with the advent of the TM-sidhis that the full implications of the expression 'all possibilities' have been realized. While the Transcendental Meditation technique is a procedure for opening the field of all possibilities to the awareness, the TM-sidhi procedures enliven the field of all possibilities, so that any desired result can be achieved.

THE SCIENCE OF CREATIVE INTELLIGENCE AS THE TRUE BASIS FOR THE STUDY OF ALL KNOWLEDGE

The need for a single, unifying understanding of nature that would comprehend all the principles and laws found in very academic discipline has been the pressing need of the time. In the past thirty years, many attemps to provide such a unified basis of science have been made : General System Theory, Information Theory, Cybernetics, game theory, decision theory, and many others. All seek to define the processes of growth and the value of wholeness and order that is found everywhere in nature. All have failed. And the reason for failure has been simply that none of these approaches provides experience. Each one is only an intellectual construct. None attemps to bridge the gap between the subject or knower, and the object of knowledge. None succeeds in providing a means for the scientist to be both a part of his field and an objective observer to it.

The Science of Creative Intelligence, however, does provide the unifying insight that synthesizes all elements in the field with the knower. This insight is gained through the direct experience of pure consciousness, the simplest state of awareness, as the common source of the entire range of creativity in nature. By gaining both direct experience and intellectual knowledge of the growth of consciousness, the student appreciates the relations between all disciplines, and their common basis in fundamental principles of growth and order found in their pure form in his own awareness. In addition he also gains the increased mental capacity necessary to grasp the infinite correlation between all areas of his knowledge and experience.

So far no approach to interdisciplinary study has remotely approached this achievement simply because direct experience of higher states of consciousness was not given. Only when the physiological functioning of the brain itself is optimized through the development of total coherence, can the direct experience of the wholeness of knowledge be obtained. Yet when once this is achieved, the fruit of all knowledge is available : 'Know that by which everything may be known.'

THE TRANSCENDENTAL MEDITATION PROGRAMME AS A SOLUTION TO ALL CURRENT PROBLEMS OF EDUCATION

The Majority of Scholars Do Not Enter Higher Education

The majority of pupils in secondary education do not qualify for or not inspired to enter higher education. This leaves individuals incompletely educated and prevents the full development of national resources. As a result, the full potential of society is never harnessed. This situation arises because the present structure of secondary education does not adequately develop the learning ability of the pupil, nor does it inspire in him a deep love of knowledge.

In recent years, however, the Transcendental Meditation technique has been succesfully used in secondary schools as a systematic means for the development of consciousness of the pupil. Where the Transcendental Meditation technique has been introduced into the field of education a marked increase in academic performance, creativity, and learning ability has been found. In addition, the pupil or student becomes more highly motivated to seek knowledge and therefore to enter higher levels of education.

Maharishi International University (MIU)[1], in conjunction with Maharishi European Research University, has developed a three-year secondary school curriculum, 'Fullness of Life', which systematically accounts for the growth of consciousness that is being experienced directly by the pupil through the Transcendental Meditation programme.

The Problem of Student 'Drop-Out'

Many pupils and students leave school or college without completing their courses of study. In many cases such attrition arises from psychological problems in the students themselves or is the result of inadequate preparation of the individual for higher education. More and more, the educational system is considered responsible for developing the student's full use of his mental potential, for freeing him from psychological problems that prevent his potential being fully expressed, and for preparing him for the next level of educational experience.

These responsibilities can be met by means of the introduction of the Transcendental Meditation programme and the Science of Creative Intelligence into education. The development of consciousness provided by the Transcendental Meditation programme has been found to result automatically in the development of a well-adjusted psychological condition. Stress and anxiety are found to be progressively reduced ; the individual becomes more stable and mature, developing the holistic pattern of positive characteristics defined by psychologists as self-actualization.

Lack of Fulfilment in Education

Lack of relevance of the educational material to the student's life contributes greatly to the problem of students and scholars finding the educational experience inherently unfulfilling. The student is exposed to an ever-increasing range and quantity of information, and he does not generally experience growing fulfilment as this information accumulates. On the contrary, the rapidly expanding quantity of facts and figures often puts a considerable and sometimes intolerable pressure on him.

A frequent experience is at the time of leaving education, even at the age of twenty-five, the individual does not feel fulfilled. Various remedies for this situation have been attempted, such as the provision of part-time education for adults. But is must be emphasized that the knowledge that failed to provide fulfilment in early years is unlikely to prove more fruitful in later years. Educators should not take refuge in prolonging failure but should provide education that brings fulfilment to the individual in the first twenty-five years of life — enabling the rest of life to be spent enjoying the fruit of all the knowledge. Such an educational system is not an impossible ideal, as is shown by experience using the MIU/MERU educational methodology, which transforms higher education into an intrinsically fulfilling experience.

By providing the individual with an inner experience of the essential nature and structure of consciousness, the practice of the Transcendental Meditation technique gives the student knowledge of his own nature.

Once the knower knows fully what he is, education has a firm basis and becomes fulfilling. Anchored in the knowledge and experience of his own inner consciousness, the student is not threatened by new material and can relate to it and assimilate it with greater ease and enjoyment. Furthermore, in the Science of Creative Intelligence, the MIU/MERU educational methodology provides a study of the full range and development of human potential, leading to a sound practical understanding of the principles according to which intelligence and consciousness operate. These are abstracted from processes inherent in the functioning of consciousness in the nervous system and are studied in parallel to similar principles operating in other natural processes. The principles of the Science of Creative Intelligence can thus be seen operating in any system or any subject area thereby provide a close connection between the student or knower's subjectivity and the objectivity of the material he studies or knows. When external processes and the laws governing them are connected directly to the internal processes of experience, all subjects of study become relevant to the student : the learning process now relates directly to the knowledge and experience of the most values of the student's own inner life.

Problems of Behaviour

Problems of behaviour in education arise from a combination of dissatisfaction with the educational situation and society, and stress within the pupils, students, and other members of society. The result is frequently seen in various expressions of frustration. Increasingly disturbed behaviour is exhibited even when the pupil first enters the educational system, and subsequently the educational system generally proves unable to develop orderliness in thinking and behaviour.

A prominent characteristic of the psychological development resulting from the practice of the Transcendental Meditation technique is an increase in the orderliness of the thinking process which is correlated with more responsible behaviour and more integrated personality. This integrated development occurs side by side with a progressive decrease in symptoms of stress and tension in behaviour, enabling behavioural abnormalities to disappear and conflicts among pupils and students, between pupils and teachers, and between students and college or university authorities to be minimized.

The Irreconcilable Gap Between the Generations

This problem, arising in part from the failure of the younger generation to be inspired by or to appreciate the wisdom and experience of the elder, is further aggravated by the inability of the elder generation to remain flexible in its outlook in a rapidly changing world. Where the younger generation feels that the older generation is out of touch with the new realities of life resulting from the increase of scientific knowledge, and where the qualities of wisdom fail to grow in the old on the basis of ever-developing consciousness, the old will not enjoy the respect of the young. Nor will youthful vitality in its growth towards maturity be complemented, tempered, and ispired by the invaluable guidance and wisdom of those of more mature years. Yet disharmony between generations is not natural to life ; rather it represents an idiosyncratic feature of our culture, a feature which, aside from impoverishment to the quality of life that it causes, greatly weakens our social cohesion and is the direct and indirect source of numerous social problems.

Education is a field in which the generation gap itself can be used to enrich both sides and support the evolution of old and young alike, especially where strong and experienced teachers with complete mastery of their subjects are able to inspire the confidence of the students. At a time when such teachers are all too few, it is essential that the educational process provide a means for developing the consciousness of both the student and the teacher. It is by catering simultaneously for the development of consciousness of both pupil and teacher that education can best transform the generation gap into a source of mutual enrichment, and in such a situation the pupil will grow rapidly while the teacher will, at the same time as he rises to full mastery of his field, develop fully as a person worthy of respect. This reconciliation of the generation gap within the educational context, but by no means confined to it, is brought about in two ways. The first, as a result of the Transcendental Meditation programme, is on the level of experience, where the increase in tolerance and maturity of outlook on the part the young and the concomitant increase in vision, flexibility, and harmony on the part of the elder generation, serve to eliminate the roots of discord between the generations. The second, as a result of the Science of Creative Intelligence, is on the level of understanding. It is an important principle of the Science of Creative Intelligence that differences are natural and that a system based on the harmonious blending of differences is stronger and can rise to higher levels of achievement than one which is uniform. Thus, students educated in the Science of Creative Intelligence not only accept differences of age and outlook but grow to enjoy the natural diversity of life.

The Failure of Education to Adequately Prepare the Student for His Future Life as an Ideal Citizen

The purpose of any system of education is to prepare the student for his adult life, so that feeling completely at home in all his endeavours he can find succes and fulfilment, and at the same time contribute fully to the well-being of society as a whole. For this reason, the student needs broad and mature vision in order to be able to judge the best lines of activity open to his particular talents, so that both he and society will gain the maximum.

The systematic development of consciousness is considered at MERU to be essential if this purpose of education is to be fulfilled. The progressive development of consciousness by means of the Transcendental Meditation programme, as we have observed, results in a systematic growth of desirable human qualities. This growth is not partial but involves every important aspect of mind, body, and behaviour. As the individual grows in his mental capacities, with powers of concentration, of memory, and creativity increasing, he is also developing a more stable and healthful style of physiological functioning, and at the same time a more pleasant, stable, and developed psychological state Growing in these qualities, which the most recent research on the Transcendental Meditation programme is beginning to understand in terms of growth towards a state of full human development — a state of enlightenment — the individual is growing in the qualities that will make him an ideal citizen, and enable society as a whole to become increasingly stable, harmonious, and creative.

Since the MIU/MERU educational methodology reflects a concern with the need for growth in every aspect of life, it is considered necessary not only to follow the intellectual growth of the student in the usual way, but to supplement this with regular monitoring of the physiological and psychological parameters that reflect the overall level of integration and development in the individual. Physiological functioning, after all, maintains thought and action, and should therefore reflect faithfully not only the extent to which subjective expansion of awareness has been established, but also what the strong and weak areas in an individual's overall development are. Many of the parameters reflecting integration and development and the growth of consciousness are already accessible to measurement and have been used in measuring the evolution of consciousness through the Transcendental Meditation programme. So it is possible with some accuracy by using a number of measures at the same time (such as electroencephalogram readings, oxygen consumption, blood chemistry, skin resistance, and spontaneous and evoked galvanic skin response, in conjunction with an array of psychological tests) to follow the progress of the student in his growth to enlightenment, year by year, and even month by month. Further research is continuing at MERU, in the psychophysiology laboratory and at the advanced courses in the Transcendental Meditation programme, to refne the measures that will eventually enable us to pinpoint physiologically the exact degree to which an individual has progressed towards being an ideal citizen, and an enlightened member of society. Succes in this area will not only revolutionize the concept of educaional testing, but current atitudes to the role and capacity of education as a whole.

Besides ensuring the overall growth of the student and pupils in its charge, the MIU/MERU system of education, using up-to-date teaching methods, provides the student with a solid grounding in the essential elements of a broad range of subjects, thereby giving the student not only the means to gain and utilize knowledge to best avantage but also the practical elements of knowledge to enable him to see more clearly the context of his undertakings with respect to his overall goals. As a result the student is able to select the range of activities that correspond to his special talens and interests with the maturity and vision that will guide him to the most appropriate choice of career and other pursuits — for the mutual benefit of self, family, and society.

The Lack of a Holistic Basis to Knowledge

The interdisiplinary foundation provided by MERU, which we have just described in terms of its practical value in making the student better equipped to utilize the range of complexities that constitute the modern world for his own and society's benefit, also solves another important problem in education: the lack of a holistic basis of knowledge.

At present the education system finds itself oscillating between the view that education should be broad-based if he is to be useful to the general needs of pupils and students, and the view that specialization is essential, even from an early age, if the student is to gain more than a superficial view of what he is studying, and if he is to gain the specialized knowledge that will equip him adequately in one field at least.

So far, interdisiplinary and general studies programmes have met with only partial succes due to a lack of cohesion in the material presented and due to the limited insight into the knowledge that the student actually gains in the short amount of time available to any particular subject.

The MIU/MERU educational programmes are able to circumvent this problem in the following way: interdisiplinary material is prepared reflecting the central points of interest, the most stimulating principles and issues of a given field, and this material is always related to the principles of the Science of Creative Intelligence and thus to the nature of the student's own consciousness. Earlier, the importance of this approach as a means for making knowledge fulfilling was emphasized, but it has a further value: all the different areas of knowledge, which would otherwise have been isolated, are brought into close contact. On the basis of an understanding of how his own inner creative intelligence functions, the student is able to apprehend the same dynamic processes at work in all the fields of knowledge that man has organized into the various academic disciplines. The MIU/MERU interdisplinary courses thus have the dual advantage of providing a fundamental insight into the essential elements of each discipline and of keeping the material covered manageable, stimulating, and profound. Later this holistic basis to knowledge, which is kept lively on the ground of expanded consciousness, is not lost as specialization proceeds, thereby eliminating the confinement and alienation that often occurs as a result of premature or extreme specialization.

At Maharishi International University, a complete first year interdisciplinary course, using the principles outlined above, has already been taught with excellent results to several hundred undergraduates. In the first year curriculum twenty-four ten-lesson courses covering a wide range of arts and sciences are taught using special videorecorded materials. In the second, third, and fourth years at MIU, the student goes on to specialize in the area of his choice. It has been our experience that this material taught in the first year generates a lively and enthusiastic response, enabling the student to make the best choice of subjects for advanced study and inspiring him to delve deep into knowledge.

Conclusion

The foregoing discussion of the nature of, and solutions to, the various intractable problems facing education confirms our original hypothesis that if education has never been able to realize its goals, it is because of lack of some fundamental element. This lack arises not from the inability to provide knowledge, but from the inability to expand the container of knowledge — the consciousness — which is at the basis of the ability to learn. Moreover, the failure to develop the capacity of the individual to know and to understand is part of a wider inability: the inability to promote full, integrated growth of the individual — mind, body, and behaviour.

Research at MERU in the field of education has resulted in the development of a practical and theoretical approach to education that has already confirmed its capacity to eliminate this fundamental lack and thus to alleviate the ubiquitous educational problems discussed above. Already MERU's educational programmes have been succesfully applied in almost every area of education: school, university, continuing education, and rehabilitative education. Further implementation of MERU's educational programmes will enable educational systems everywhere to surpass any past achievement and fulfil their declared objectives.

MAHARISHI EUROPEAN RESEARCH UNIVERSITY (MERU) EDUCATIONAL PROGRAMMES

The range of educational programmes offered by Maharishi European Research University is vast. Over 5,000 hours of videotaped material is available covering every conceivable area of human concern, in addition to specific programmed courses of instruction given by qualified teachers in every academic and professional field. Yet the basis of all this great wealth of knowledge is profoundly simple. It is:

1. The Transcendental Meditation technique offered at each of the 1,500 Centres of the Age of Enlightenment.
2. The system of TM-sidhi programmes offered at Maharishi European Research University.

In these basic courses all that is required to reach the simplest state of awareness and act from that level to gain mastery over all the laws of nature is provided. Yet because the consequences, ramification, and applications of this skill are so great, courses have been developed to apply the programmes and their resulting knowledge in every field.

A unique feature of this programme of specialized academic courses utilizing the Transcendental Meditation technique, and the TM-sidhi programmes is the unique concept of examination devised at Maharishi European University. In the past, students have been examined on the basis of their ability to utilize and reproduce knowledge in examination situations only. This has never been a succesful means of examination, as it omits the development of the entire personality of the student — his physiological, psychological, and social performance. As a result of work at the Maharishi European Research University psychology laboratories, accurate physiological and psychological parameters of higher states of consciousness have now been identified. Using such measures as EEG coherence, field independence, sensory acuity, and autonomic stability, it has become possible now to establish the degree of enlightenment of the student as well as his intellectual grasp of knowledge. The broad areas covered by Maharishi European Research University courses include:

- Primary Education
- Secondary Education
- Undergraduate Education
- Teacher Training
- Graduate Education
- Business and Industry
- Health and Rehabilitation
- Government

In each of these areas the full range of traditional knowledge is given, integrated with programmes for the maximum development of consciousness in the student. The aim of each course is to allow the development of a fully enlightened graduate who has absolute mastery of his field, an ideal citizen who has perfected his awareness to the point where he never makes mistakes. In this way fully developed degree programmes in mathematics, physics, biology, arts, social sciences, psychology, history, management, health, and government are avaible to every country and local community. With this resource availabe no area of the world need be without enlightened graduates capable of achieving the highest ideal of human life for their society.

REFERENCES :

The research findings mentioned in this paper are documented in 'Scientific Research on the Transcendental Meditation Programme' : Collected Papers, Volume I ; eds David W. ORME-JOHNSON and John T. FARROW, West Germany, MERU Press, 1976. Further details of MERU educational programmes may be obtained on application.

RÉSUMÉ

La science de l'intelligence créative offre un accomplissement dans l'éducation. La réalisation de la personnalité trouvée dans la forme la plus simple du conscient. — Le domaine de toutes les possibilités.

La base de toute éducation est la conscience de soi, la connaissance de soi, de celui qui connaît. Sans la connaissance du conscient, la connaissance de celui qui connaît, il n'y a pas de base de connaissance. Jusqu'ici cette connaissance a été absente dans l'éducation. Cela est évident, depuis le sentiment commun que la vie est une lutte.

La réalisation de la personnalité signifie expérience de la nature totale et illimitée de la propre conscience de l'homme.

Le fondement primordial de l'éducation est de fournir la possibilité pour chaque individu de réaliser le potentiel total de son propre conscient, puisque uniquement en développant pleinement le conscient, l'homme peut atteindre la réalisation de sa personnalité. La réalisation de la personnalité naît avec la perception intérieure de l'état le plus fermement établi du conscient — l'état de la plus faible excitation du conscient — ce qui constitue le for intérieur de chaque homme ; et la réalisation de la personnalité devient une réalité permanente lorsque l'état de la plus faible excitation est pleinement stabilisé dans le conscient. Une procédure systématique pour développer la pleine potentialité du conscient est la seule garantie pour l'éducation totale d'un homme ; aucun système d'éducation ne peut se considérer comme complet, à moins qu'il n'inclue une telle procédure.

La science de l'intelligence créative, avec son aspect pratique, la « technique de la méditation transcendentale », s'est montrée être exactement une telle procédure effective ; elle procure une pratique mentale simple et sans effort — la technique de la meditation transcendentale, qui a été adoptée par presque deux millions d'hommes de partout dans le monde — qui de manière systématique et progressive, déploie le potentiel total du conscient et permet à ce potentiel total de s'exprimer dans chaque domaine de la vie ; elle procure une compréhension totale de la manière de laquelle ce processus a lieu, et de la manière de laquelle la connaissance du conscient humain et son plein développement est apparentée à chaque domaine de la connaisance.

Prof. Dr. Geoffrey CLEMENTS was born in 1948. He took his Ph.D. in Materials Science (magnetism) at the university of Sussex, England, in 1974 he has been a faculty member of Maharishi European Research

University, and director of research since 1976. His current research interests include an investigation of the neurophysiological and psychological correlates of higher states of consciousness and of the effects of the Transcendental Meditation technique in retarding the ageing process.

Prof. Dr. Byron RIGBY gratuated in medicine and surgery at the university of Sydney in 1967. He worked at the department of psychiatry of St.Georges Hospital, London, and then joined the resident faculty of Maharishi European Research University as professor of psychiatry where he is currently working on a global research programme into the parameters of world consciousness.

ÉTUDE PSYCHOMÉTRIQUE DE L'APTITUDE VERBALE

par

Prof. Dr. G. Meuris
(Université Catholique de Louvain, Belgique)

APTITUDE VERBALE ET DÉVELOPPEMENT

Les données de la recherche en psychologie, de même que les faits relevés par l'observation courante, font voir que certaines personnes résolvent plus facilement les problèmes présentés sous forme verbale que ceux de nature pratique ou exprimés par le langage des nombres. Il se conçoit en effet aisément que les opérations mentales où interviennent la compréhension et l'utilisation des mots et des phrases, diffèrent des opérations numériques ou de celles qui demandent la perception de figures spatiales et l'utilisation de leurs représentations.

Il paraît, certes, justifié de parler d'une forme d'intelligence liée à la connaissance et à l'usage du langage, et on ne peut nier que les activités mentales aient besoin de cet instrument. Ainsi, dans son évolution, l'enfant franchit une étape décisive avec l'émergence des capacités verbales et le développement du langage. Un retard manifeste dans ces domaines représente un indice sérieux de retard intellectuel. De plus, au niveau adulte, les différences intellectuelles les plus apparentes entre les individus proviennent de la possibilité de donner vie à la pensée en lui fournissant simultanément son expression la plus complète, à savoir son expression verbale dans le langage oral ou écrit. Par ailleurs, les observations de l'histoire des sciences et des civilisations montre le lien étroit qui existe entre le progrès de l'intelligence et le développement du ou des langages.

Les succès scolaires sont largement tributaires des aptitudes verbales. La plupart des apprentissages scolaires supposent en effet une part importante de compréhension et d'expression verbales. En outre, la mesure du raisonnement verbal a toujours été reconnue comme un élément prédicteur valable de la réussite, surtout dans les études secondaires et supérieures.

La liaison étroite entre les performances dans les tests verbaux et la réussite scolaire peut s'expliquer non seulement par le fait que les apprentissages scolaires font largement appel aux capacités verbales, mais aussi par le fait que les performances dans les tests verbaux reflètent un certain état de connaissance et une certaine familiarité avec l'usage de la langue que le travail scolaire permet de développer. Moins que les autres, dès lors, les capacités verbales et les facteurs mentaux qui les caractérisent correspondent à une aptitude innée pure. L'aptitude verbale est très dépendante de la personnalité, des motivations, des expériences passées et de l'éducation.

Et puisqu'il est évident qu'en vue de l'orientation dans les études et le choix professionnel, il s'avère très important de découvrir les capacités des sujets, l'évaluation des habiletés verbales s'impose particulièrement dans les examens psychotechniques entrepris à cet effet. Cependant, il ne faut jamais oublier qu'une mesure de capacité porte sur une qualité toujours susceptible d'évoluer.

L'aptitude verbale, qui figure parmi celles dont l'existence est le mieux établie, revêt plusieurs aspects quoiqu'elle garde une signification globale, commune à toutes les tâches qui impliquent la compréhension et l'expression verbales ainsi que l'utilisation des relations de même nature. L'aptitude verbale est impliquée dans la compréhension du vocabulaire et des idées exprimées sous la forme de mots. Cette aptitude à utiliser des relations verbales est liée aux différents aspects des communications par le moyen du langage. Elle exige la possession du matériel verbal tant du point de vue réceptif de la compréhension que du point de vue productif de l'expression de la pensée, ces deux aspects étant d'ailleurs intimement liés. C'est bien ce à quoi aboutit L.L. Thurstone lorsqu'il établit une distinction entre le facteur V « verbal comprehension », le facteur W « word fluency » et le facteur F de facilité idéationnelle[1,2].

Les progrès réalisés dans l'étude de l'aptitude verbale soulignent sa grande complexité. Parmi les nombreux travaux en cette matière, nous retiendrons ceux de J.B. Carroll qui dénombre huit facteurs verbaux, dont le facteur J correspondant à l'aptitude à raisonner sur un contenu verbal, notamment dans l'utilisation des relations verbales. Selon ce même auteur, ce facteur J, de nature plus intellectuelle, se manifeste particulièrement dans les tests d'analogies verbales qui impliquent l'aptitude à raisonner sur des relations verbales[3].

ELABORATION D'UN TEST D'ANALOGIES VERBALES

Le Test d'Analogies Verbales dont il est ici question demande d'établir des relations verbales en désignant un quatrième terme « D », tel que « D » soit, par rapport à « C », ce que « B » est par rapport à « A ». Exemple : rouge est à couleur comme sucré est à : odeur-qualité-goût-teinture-nourriture.

Pour résoudre ce problème, il faut découvrir la relation existant entre « A » et « B », puis appliquer cette relation à « C » de manière à en déduire le terme corrélaté. Outre la compréhension nuancée du vocabulaire, les processus mentaux impliqués dans le test supposent le raisonnement hypothético-déductif. Nous rejoignons ici J.B. Carroll et sa conception du facteur J désigné comme l'habileté à utiliser, en raisonnant, des relations verbales logiques sur base de leur compréhension.

Plus précisément, le test dont il s'agit est une Révision du Test VR (raisonnement verbal) faisant partie de la Batterie des Tests de Raisonnement Différentiel[4,5]. C'est une nouvelle forme de ce test, augmentée par l'introduction d'items nouveaux, améliorée suite à de nouvelles analyses critiques et adaptée au niveau de la première année de l'enseignement secondaire en Belgique[6].

Pour ce faire, 30 analogies verbales inédites furent composées. Ajoutées aux 25 items du test de départ appartenant à la Batterie des Tests de Raisonnement Différentiel, elles constituaient une première forme expérimentale comptant 55 items disponibles pour les analyses, sélections et corrections répondant aux exigences classiques de l'élaboration d'un test d'aptitude mentale. La rédaction des items a veillé à présenter une grande variété de rapports verbaux et à permettre une large investigation de la compréhension du vocabulaire composant les analogies et leurs 7 réponses au choix. Une première application expérimentale sur un échantillon de 200 sujets, représentatif de la première année de l'enseignement secondaire quant au sexe, à l'âge et à la catégorie d'études, a permis d'aboutir à une meilleure formulation des 55 items. Elle a procuré une base objective à la sélection des 5 réponses à présenter et aux corrections à effectuer dans la rédaction même des items.

Dans une démarche expérimentale suivante, les 55 items ainsi composés ont été appliqués à un deuxième échantillon, représentatif de 400 sujets, afin de sélectionner, au moyen de la technique des « upper and lower groups » préconisée par F.B. Davis, les 40 items les plus discriminatifs et de les classer par ordre de difficulté croissante en vue de composer le test dans sa version définitive. La discriminativité de l'instrument a été ainsi maximisée tout en respectant le meilleur équilibre possible des niveaux de difficulté, ce qui assure au test une bonne sensibilité ou finesse discriminative de mesure. Cette même application expérimentale a permis de fixer à 6 minutes la limite du temps à accorder aux applications ultérieures.

Il fallait enfin procéder au contrôle de l'homogénéité de mesure. C'est pourquoi, la Révision du Test d'Analogies Verbales fut appliquée dans sa version définitive, à un troisième échantillon représentatif de 200 sujets. Les coefficients 0,72 et 0,70, obtenus respectivement par la méthode de partage et la correction de Spearman-Brown, et par la technique de Kuder-Richardson fondée sur la variance des items, indiquent le caractère satisfaisant de l'homogénéité et de la consistance interne de la mesure effectuée par le test.

RESULTATS D'UNE RECHERCHE EXPERIMENTALE

Le travail de révision du Test de Raisonnement Verbal dont nous venons d'énoncer les étapes, s'insère, en tant que première démarche, dans une problématique psycho-pédagogique plus large et dans un ensemble d'investigations consacrées au développement de l'aptitude verbale et aux facteurs humains qui influencent ce développement au seuil de l'enseignement secondaire. Nous voudrions présenter ici les résultats

’une première investigation, à savoir l'étude comparée des résultats obtenus à la Révision du Test de Raisonnement Verbal en fonction du sexe et des catégories d'études.

Echantillon.

Le Test de Raisonnement Verbal fut appliqué à un échantillon représentatif de 960 sujets belges, âgés de 11 ans 6 mois à 13 ans 6 mois et fréquentant la première année de l'enseignement secondaire. Le tableau qui suit présente la répartition de cet échantillon.

Sexes		Catégories d'études			
		Latine	Moderne	Technique	Enseignement secondaire rénové
Garçons	480	120	120	120	120
Filles	480	120	120	120	120
Total	**960**	**240**	**240**	**240**	**240**

Comparaison des performances moyennes des garçons et des filles.

Le tableau ci-après indique les résultats de l'application du test et des analyses statistiques.

Sexes	Moyennes	Variances	t	F
Ensemble de l'échantillon				
Garçons	17,78	24,09		
Filles	18,33	18,97	— 1,84	1,27 **
Section Latine				
Garçons	20,25	21,25		
Filles	20,02	15,48	0,42	1,37
Section Moderne				
Garçons	18,31	22,18		
Filles	18,36	16,94	— 0,09	1,31
Section Technique				
Garçons	15,07	19,02		
Filles	15,57	15,32	— 0,93	1,23
Ens. second. rénové				
Garçons	17,50	17,91		
Filles	19,38	16,71	— 3,43 **	1,07

** = significatif au niveau d'exigence de 1 %

Quand on considère l'ensemble de l'échantillon, il apparaît que la performance moyenne réalisée par les filles de la première année de l'enseignement secondaire est quelque peu supérieure à celle des garçons, la différence n'étant pas cependant significative. Par ailleurs, la variance de la distribution des résultats obtenus par les garçons est nettement supérieure à celle des filles, et ce significativement.

Si l'on envisage séparément chaque catégorie d'études, on n'observe qu'une différence significative quant aux moyennes, ceci au niveau de l'enseignement secondaire rénové où les filles l'emportent par rapport aux garçons. D'autre part, si les variances sont systématiquement plus grandes chez les garçons, les différences ne s'avèrent pas significatives.

On peut dès lors conclure à une certaine supériorité des filles par rapport aux garçons dans leurs résultats au Test d'Analogies Verbales, cette supériorité n'étant toutefois significative qu'au niveau de l'enseignement secondaire rénové. En outre, l'hétérogénéité des performances est plus forte chez les garçons.

Comparaison des performances moyennes en fonction des catégories d'études

Le tableau suivant présente les données résultant de l'application du test et des analyses statistiques.

Catégories d'etudes (garçons et filles)	Moyennes	Variances
Latine	20,13	18,30
Moderne	18,33	19,48
Technique	15,32	17,26
Ens. second. rénové	18,44	18,93

	t			F		
	Moderne	Technique	Ens. sec. rénové	Moderne	Tech-nique	Ens. sec. rénové
Latine	4,54 **	12,51 **	4,40 **	1,06	1,06	1,03
Moderne		7,70 **	−0,27		1,13	1,03
Technique			−8,04 **			1,10

** = significatif au niveau d'exigence de 1 %

En ne retenant que les différences significatives, il apparaît que la section latine l'emporte significativement par rapport aux trois autres catégories d'études, tandis que la section moderne et l'enseignement secondaire rénové ne l'emportent que par rapport à l'enseignement technique dont les performances s'avèrent les plus faibles. On n'enregistre d'autre part aucune différence significative quant aux variances.

On fait les mêmes observations si on compare les catégories d'études en considérant séparément les garçons et les filles.

Il est par conséquent permis de conclure à la supériorité de la section latine quant aux performances moyennes au Test d'Analogies Verbales, la section moderne et l'enseignement secondaire rénové réalisant des résultats assez semblables, alors que les élèves de l'enseignement technique présentent un résultat moyen nettement inférieur.

CONCLUSIONS

De l'étude psychométrique du raisonnement verbal effectuée grâce à l'application du Test d'Analogies Verbales que nous avons élaboré, il résulte que :

— la supériorité des sujets féminins dans le domaine verbal, souvent affirmée par les auteurs, ne s'avère point manifeste

— par contre, la comparaison des catégories d'études a laissé apparaître de très nettes différences qui pourraient s'expliquer par de puissants facteurs socio-culturels de sélection intervenant dans l'orientation scolaire et le choix des études. Les élèves mieux doués seraient orientés de préférence vers l'enseignement traditionnel, la section latine particulièrement, tandis que les sujets moins doués seraient engagés dans l'enseignement technique, assez souvent d'ailleurs après un échec dans les autres sections d'études. Peut-être pourrait-on ajouter que les filles douées seraient plus aisément orientées vers l'enseignement secondaire rénové alors qu'une section traditionnelle latine ou moderne serait préférée pour les garçons jouissant de bonnes capacités intellectuelles.

Ce ne sont toutefois que des hypothèses qu'il faudrait préciser et vérifier au moyen de recherches appropriées.

S'insérant dans une problématique psycho-pédagogique plus étendue, le travail ici présenté sera suivi d'autres investigations, à savoir : le contrôle du Test d'Analogies Verbales quant à sa validité congruente et prédictive, son étalonnage, ainsi que l'analyse des performances en fonction de facteurs socio-culturels susceptibles d'influencer le développement de l'aptitude verbale et de la personnalité au seuil de l'enseignement secondaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. THURSTONE, L.L., THURSTONE, T.G., 'Factorial studies of intelligence', *Psychom. monogr.*, II, 1941.

2. THURSTONE, L.L., 'Primary mental abilities', *Psychom. laborat.*, L. 1948.

3. CARROLL, J.B., 'A factor analysis of verbal abilities', *Psychometrika*, VI, 1941, pp. 279-307.

4. MEURIS, G., *Les aptitudes au niveau de l'enseignement secondaire. Elaboration, validation, étalonnage d'une batterie de tests*, Louvain, Librairie universitaire Vander, 1965.

5. MEURIS, G., *Tests de Raisonnement Différentiel*, Bruxelles, Editest, 1970.

6. GOETHALS, B., *Contribution à l'étude du développement verbal. Elaboration d'un Test d'Analogies Verbales au niveau de l'enseignement secondaire*, Mémoire de licence, Université Catholique de Louvain, 1977, Promoteur MEURIS, G.

SUMMARY

Psychometric study of verbal aptitude

The verbal aptitude is an important factor of mental development and of the academic success. Its measurement is consequently essential for the vocational orientation.

The VR test of verbal analogies measure the aptitude to reasoning about verbal relations (factor J of J.B. Carroll). The test is applicable to the French speaking pupils of secondary schools in Belgium. The construction process was : composition of items ; first experimental application in order to improve the items, especially responses and distractors ; second application for the item-analysis : discrimination and difficulty level ; third application with the object to check the measure homogeneity. From the same application, comparisons of performances were made between sex and study level.

Prof. Dr. Georges MEURIS est docteur en sciences pédagogiques (Louvain, 1964). Il est professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université Catholique de Louvain. Ses recherches sont orientées vers la pédagogie scientifique appliquée aux problèmes relatifs à l'enseignement secondaire et à l'éducation physique et sportive.

COMMITTEE 6 DIDACTICS

COMITÉ 6 DIDACTIQUE

PRESIDENT · PRÉSIDENT

Prof. Dr. E.A. NISKANEN
(University of Helsinki, Finland)

LE ROLE DE L'INSTRUCTION DE LA PRODUCTION DE TRAVAIL DANS LA RÉALISATION DE LA PERSONNALITÉ

par

Prof. Dr. N. CAKAROFF
(Université de Sofia, Bulgarie)

Pendant des centaines d'années règnait la conception que l'apprentissage de la langue et de la littérature, de la réligion et de la musique, de la dialectique et des mathématiques, de la physique et des sciences naturelles, avaient une grande importance pour le développement et l'expression de la nature humaine chez les grandissants. La valeur de la préparation au travail et de l'enseignement à la production pour l'expérience des dispositions purement humaines et pour le développement des aptitudes humaines des écoliers, restait inaperçue, était considérée comme sans valeur et sous-estimée.

La valeur humanisante de l'éducation au travail et de l'instruction à la production a été retenu dans l'ombre par certains cercles de la société, même jusqu'aux temps les plus récents.

Le marxisme est parvenu à la conviction que la réalisation de l'homme en général et la réalisation de sa personnalité en particulier est impossible sans l'exécution d'un travail, sans participation au travail de la société, sans l'intégration de l'individu dans la production de la société. En tant que porteur des particularités et des fonctions de tout homme, l'homme exprime sa nature, ou plus exactement, le côté humain de sa nature, surtout dans et par son activité de travail et de production qui transforme la nature. De là que la préparation du jeune à la participation au travail communautaire est une tâche primordiale de l'école.

Les idées proposées sont des idées dirigeantes dans la construction du système socialiste de la formation. Les pays socialistes s'occupent donc de préparer tous les jeunes gens à la participation au travail communautaire.

Et cela n'est pas uniquement une conséquence de considérations économiques. Les raisons principales sont d'ordre pédagogique. On part du principe que le travail et la préparation au travail sont des moyens irremplaçables pour le développement universel de l'homme et par conséquent pour l'expression complète de sa nature humaine, pour sa réalisation, donc pour la réalisation de sa personnalité.

La question de la réalisation de l'homme dans et par l'activité du travail et de la production a aussi son *aspect global*. L'humanité se trouve dans sa totalité devant le problème de développer les possibilités de l'activité productive et des aptitudes créatives à un niveau de plus en plus haut chez les hommes qui deviennent toujours plus nombreux. avec une population non formée ou semi formée on ne peut pas atteindre un état sans misère, sans faim, sans mort prématurée ni destruction mutuelle.

PRECISION TERMINOLOGIQUE

Nous faisons une distinction entre *réalisation* et l'*auto-réalisation* de la personnalité. Dans la réalisation, l'expression, le déploiement et le développement de la personnalité se fait en dépendance et par l'assistance d'autres personnes, tandis que l'auto-réalisation est redevable aux initiatives de la personnalité se révélant soi-même. L'auto-réalisation est une forme plus haute de l'expression.

Dans la réalisation ou l'auto-réalisation de la *personnalité*, nous n'impliquons pas seulement l'expression de la condition humaine générale, mais aussi ce qui est typique et individuel.

En considérant les particularités individuelles et les expressions de l'homme concrèt, nous évitons cependant l'erreur fréquente de ne considérer les individus que comme porteurs de particularités uniques. Nous n'oublions pas que chaque individu concret montre des traits et des expressions qui sont communs à tous les hommes et à une catégorie déterminée d'hommes. La réalisation de la personnalité, y compris la personnalité des jeunes, consiste en l'expression et le développement des possibilités et aptitudes aussi bien individuelles que générales.

La précision du concept réalisation et auto-réalisation de la personnalité est nécessaire aussi parce que le processus compliqué de l'expression et de l'auto-expression des hommes est regardé de différentes manières par les partisans de conceptions religieuses ou athéistes, idéalistes ou matérialistes, métaphysiques ou dialectiques de l'homme et de son univers.

Les partisans du matérialisme dialectique ne nient pas la condition naturelle (biologique) de l'homme, mais sont d'avis que la condition purement humaine, par son origine et son caractère, est sociale. La réalisation de l'homme comme être social consiste en l'expression de ses qualités et aptitudes purement humaines, par lesquelles il se distingue des autres êtres vivants. A cette sorte d'expressions appartiennent aussi le travail, l'éducation au travail et l'enseignement du travail.

A la *nature des hommes* appartiennent toutes ses particularités qui lui permettent d'exercer un travail, d'employer des instruments de travail et de production. L'activité de travail et de production est une expression du côté essentiel de la nature humaine. L'homme seul est capable d'un travail créatif, dans lequel toutes ses qualités et aptitudes particulières s'expriment de façon concentrée.

MULTIPLICITE DE LA REALISATION ET DE L'AUTO-REALISATION

L'homme manifeste sa nature non seulement dans et par son activité de travail. A côté de la transformation de la nature, il s'occupe encore de beaucoup d'autres choses. La personnalité qui se manifeste de façons multiples, se réalise dans beaucoup de sortes d'activités, la personnalité unilatérale par contre dans peu de domaines.

Réalisation et auto-réalisation dans le travail

La réalisation de l'homme dans et par l'activité de travail et de production se met à l'avant-plan des autres possibilités, parce que l'aptitude des hommes à transformer la nature en vue de ses besoins et de ses desseins est une qualité par laquelle l'homme se distingue des autres créatures vivantes. Aucune autre créature vivante, dans l'univers connu jusqu'ici, ne change la nature en vue de ses besoins et de ses aspirations ni ne se crée un «monde de choses artificielles». L'activité à transformer la nature est l'expression la plus essentielle de l'homme. A celà il faut ajouter la considération que à l'ensemble du travail appartient non seulement l'activité des mains, mais aussi celle du cerveau, de l'esprit, de la conscience, de la psychè. La participation de la conscience et de la pensée est une particularité essentielle du processus global du travail. La digestion de l'information par le cerveau, la formation de conclusions et l'élaboration d'un plan pour l'activité occurante des mains se trouve pas en dehors de et n'est pas non plus une condition au travail, mais une partie intégrante essentielle du cycle complet du travail.

Le marxisme explique cela par le fait que l'homme actif, par la transformation de ce qui est par la nature, réalise en même temps son but et ses aspirations, et en même temps permet à ses forces humaines actualisées de s'exprimer de maniére matérielle.

Les objets exécutés par l'homme sont une force humaine objectivée, une idée humaine transformée en réalité matérielle, des positions humaines actualisées, le goût humain matérialisé. L'homme ne peut réaliser un objet sans en même temps exprimer et déployer une partie de son être humain.

Etapes de l'expression du soi dans et par le travail

La personnalité ne s'exprime pas de la même manière et par les mèmes étapes dans les différentes sortes de travail.

Le travail avec des instruments simples et avec une participation de la pensée plus faible offre des possibilités plus minces à l'auto-expression que le travail exécuté avec des instruments plus compliqués et des machines et qui exige une activité spirituelle plus intensive. Le travail agricole primitif, le travail artisanal et le travail à l'usine posent des exigences bien différentes aux hommes qui exécutent ces travaux. Différents aussi sont les exigences à la main, à l'esprit, comme les préparations à ces sortes de travail.

Dans le système de possession privée des moyens de production et dans l'existence de classes il y a concentration de la partie spirituelle du processus global du travail auprès de quelqu'un d'unique et l'activité exécutante des mains appartient à un autre groupe humain. Dans la production actuelle hautement technique il y a une différenciation interne encore plus grande du processus global du travail.

La séparation entre la fonction dirigeante (travail du Fachkraft) de l'activité exécutante (travail du travailleur commun) existe aussi dans les entreprises socialistes de production. Par conséquent, les possibilités à la réalisation du simple travailleur et du « Fachkraft » dirigeant dans et par le travail sont, aussi dans ces entreprises, distinctes. Différente est aussi leur formation au travail et à la production ; cela veut dire le volume de leurs connaissances et de leurs habiletés par exemple au niveau du développement spirituel. Dans les pays socialistes cependant, on tend à un rapprochement des fonctions spirituelles (dirigeantes) et corporelles (exécutantes) dans la société globale du travail.

Les possibilités à la réalisation et l'auto-réalisation dans et par le travail *aliénant* et *non-aliénant* sont très diverses. Le travail aliénant n'est pas exécuté par des motivations du travailleur, mais de son maître et directeur. Le maître s'approprie les fruits du travail du travailleur. Par conséquent le travailleur n'éprouve pas l'activité qu'il deploie comme la sienne, mais comme une activité étrangère.

La personnalité se réalise en grande mesure dans le *travail non-aliénant*. Il est exécuté pour des motifs du travailleur même. Le travail mène à la réalisation de buts, voulus par l'homme actif. Par conséquent le travailleur éprouve le travail exécuté comme une activité propre et non pas comme une activité étrangère, imposée. La vie et le travail ne sont pas séparés. Le travail est une expression de soi-même dans et par laquelle l'essence de l'homme trouve son expression.

Très différente est l'expression de soi de la personnalité dans le *travail imitatif et créatif*. Le travail imitatif ne permet la *réalisation* de la personnalité si ce n'est dans des limites bien déterminées. Le travail créatif, par contre, mène à l'*auto-réalisation* de la personnalité.

Dans le tavail créatif, une grande partie retombe sur l'activité de formation spirituelle, réflective, scientifique, en comparaison de la part du travail exécutif, auxiliaire et du travail manuel. L'élément créatif de l'activité transformant la nature repose sur le cerveau et non sur les mains.

En tant que processus heuristique, par lequel se forment des idées nouvelles, des objectifs originels et des choses jusque là inexistantes, l'activité créative ne se manifeste pas seulement dans le domaine du travail et de la production, mais aussi dans beaucoup d'autres domaines. Nous nous intéressons cependant, dans ce contexte, au travail créatif en tant que partie intégrale de l'activité de l'homme pour la transformation de la nature.

Actuellement, la sécurité et l'enrichissement de la production sociale s'est formé, par des découvertes scientifiques nouvelles, en trait d'union du processus global du travail.

L'homme participant à l'activité de travail et de production de la société, se réalise, à la plus haute mesure, dans et par le travail créatif. Ce travail est le travail le plus utile pour la société et il est en même temps aussi utile pour l'individu, car par lui la personnalité atteint à une [illegible]réalisation du plus haut niveau.

La réalisation universelle de l'homme entier dans et par l'activité du travail et de la production et les différences dans la réalisation des personnalités individuelles.

Afin d'illustrer exactement la question envisagée, nous devons faire la distinction entre la réalisation universelle de l'homme entier dans et par l'activité du travail et de la production de la société d'une part, et la réalisation de la personnalité individuelle concrète d'autre part. Celà est nécessaire parce que l'expression totale de la nature humaine dans le travail de la société ne signifie pas dans tous les cas une expression totale de la nature multiforme de chaque individu dans la fonction partielle qu'il remplit.

Nous avons déjà mentionné que les composants spirituels du processus global du travail se concentrent, sous certaines conditions sociales dans une catégorie d'hommes, et que l'activité exécutante manuelle se concentre dans une autre. Cela empêche beaucoup de personnes dans l'expression multilatérale de la nature humaine.

Aussi les groupes professionnels présents ne permettent pas les producteurs individuels d'exprimer complètement leur nature humaine multiforme. Le travail uniforme de l'individu demande et détermine une expression uniforme de sa nature.

Cette uniformité se révèle de manière spécialement puissante dans la production hautement mécanisée de nos jours. Dans l'entreprise industrielle actuelle, chaque groupe de travail en équipe (travailleurs et machines) exécute différentes partie d'une construction, qui seront assemblées en un produit global. Le travail de chaque groupe est relié technologiquement au travail des autres groupes.

Le travail mécanisé de nos jours est un système dynamique qui comprend de nombreux systèmes subalternes. Le travailleur individuel remplit une fonction partielle dans un système subalterne déterminé. Très souvent il est obligé d'exécuter pendant des heures un et même travail.

Avec l'automatisation de la production matérielle, la participation par le travail d'un nombre de travailleurs toujours croissant, se limite à l'observation d'une table avec des instruments, à régler des installations techniques par la manipulation de leviers ou de boutons.

Cette façon d'activité se met apparamment en contradiction facilement détectable avec l'affirmation de la réalisation de l'homme par le travail. Nous parvenons apparamment au point où l'homme s'exprime en dehors du travail. Dans le travail il est obligé de s'exprimer en partie et en dehors du travail en entier.

Afin d'atténuer cet état des choses, on demande au travailleur de nos temps la connaissance du processus technologique global et de l'organisation globale de la production, auxquels il participe. Il doit disposer de connaissances scientifiques qui trouvent leur application dans son propre travail avec les machines et avec ses nécessaires à son travail, afin de maîtriser la technique nécessaire à son travail.

Dans ces conditions il acquiert facilement une relation créative à son travail, réfléchit sur des améliorations éventuelles, propose des plans de rationalisation et atteint une auto-réalisation dans son travail.

Les recherches sociologiques démontrent que les travailleurs s'approprient des habitudes de travail d'autant plus facilement, proposent d'autant plus des plans de rationalisation et améliorent d'autant plus la production, que leur formation générale et leur formation professionnelle est plus grande. Cela compte aussi pour l'expression grandissante de la condition humaine du travailleur par le travail.

LA FORMATION COMME CONDITION D'UN HAUT NIVEAU DE REALISATION ET D'AUTO-REALISATION DANS ET PAR LE TRAVAIL

Les explications précédentes montrent la grande importance de l'enseignement et de l'éducation pour la préparation des jeunes à la participation à la production sociale. Elles montrent en plus que la réalisation et l'auto-réalisation multilatérale de la personnalité ne peut pas être atteinte sans enseignement du travail et de la production.

L'introduction d'habileté *manuelle* comme branche d'enseignement en vue du développement de la disposition des mains est le stade initial du travail dans cette direction. L'habileté manuelle est nécessaire et précieuse comme étape de la préparation de l'écolier à la participation au travail social.

L'enseignement du travail initial peut exiger le développement universel des écoliers, c.-à-d. contribuer à leur réalisation complète quand il forme une étape préparatoire à l'enseignement polytechnique et de production.

Puisque la production sociale est de nos jours hautement mécanisée, la préparation des jeunes à cette production exige une formation polytechnique. L'homme actuel doit s'habituer à la technique et s'y orienter rapidement, il doit connaître les fondements de toute production et avoir la capacité de se servir des outils et les machines les plus simples.

L'enseignement polytechnique est devenu justement une partie essentielle de la formation générale, parce que l'habitude de la technique suppose l'acquisition de connaissances scientifiques multiples. Une bonne formation polytechnique est impossible sans en même temps une bonne formation scientifique, c.-à.-d. sans un important développement des facultés mentales.

L'introduction des machines comme moyens de production, et surtout les changements énormes dans la technique et la technologie de la production pendant les dernières décades, exigent pour la participation au travail de la société, une formation scientifique et polytechnique extrême. Sans elles, l'homme ne peut pas s'adapter rapidement dans cette participation et éprouver sans catastrophes personelles, les révolutions techniques continuelles et les révolutions dans l'organisation de la production. Déjà Marx a observé que l'évolution de la production exige le remplacement de l'individu partiel, celui qui remplit simplement une fonction déterminée unique dans la société, par un individu développé universellement.

La perfection grandissante de la technique et surtout l'introduction de l'automatisation des machines demande de chacun, qui participe à la production de la société, non seulement des capacités au travail corporel mais avant tout au travail spirituel. Il ne lui faut pas seulement des habiletés et des aptitudes, mais aussi des connaissances et des capacités développées. Sa réalisation unilatérale est remplacée par une réalisation multilatérale.

Afin de participer pleinement à la production de nos jours, l'homme doit être développé universellement, être capable en même temps de travail spirituel et corporel. Il doit maîtriser l'une ou l'autre branche de la production s'appuyant sur une solide formation scientifique générale et polytechnique. Celà le rend capable d'une relation créative à son travail.

On peut parvenir à un travail créatif par une acquisition créative de connaissances. De là découle la grande importance de l'enseignement pour le développement de la pensée créative, la fantaisie constructive, la capacité à des associations largement étendues, à faire des rapprochements et des généralisations.

L'*enseignement* qualitatif *à la production*, sur le fond d'une large formation générale peut développer les aptitudes créatives des écoliers, c.-à.-d. les mettre en état d'atteindre une grande auto-réalisation. Afin d'arriver à cet état souhaité il faut cependant considérer certaines conditions sociales.

CONDITIONS SOCIALES POUR LA REALISATION ET L'AUTO-REALISATION PAR LE TRAVAIL ET LA PREPARATION AU TRAVAIL

La question des conditions sociales pour la réalisation et l'auto-réalisation de la personnalité par le travail et la préparation au travail peut et doit être illustré sur les deux niveaux, celui du micro--environnement et celui du macro-environnement.

Au micro-environnement de chaque individu appartiennent avant tout la famille, le cercle d'amis, l'école et la collectivité du travail. Selon le style et le ton des rapports entre les personnalités dans cet environnement, leur comportement idéal et émotionnel, selon le climat ideo-psychique, il est, pour le déploiement d'une mentalité jeune, positive au travail, pour une conception exacte et pour une disposition interne à l'exercice d'un travail, propice ou non-propice. Dans les pays socialistes on organise et on travaille systématiquement afin de développer une telle mentalité, conception et disposition.

Au niveau du macro-environnement social, la question de la structure sociale souhaitée, qui rend possible une réalisation et une auto-réalisation pour *tous* dans et par le travail, se met à l'avant-plan.

Cela n'est pas possible dans une société ayant des puissances productives peu développées, ayant une économie nationale retardée ou un revenu national bas. C'est une société dans laquelle on travaille beaucoup et de manière efficace, où l'on prête une attention à la préparation au travail, où l'on s'occupe de l'extension et l'amélioration de l'enseignement au travail et à la production.

La relation entre le niveau du développement social et la possibilité de la réalisation et l'auto-réalisation de la personnalité ne permet aucun doute. Des pays peu développés ne peuvent pas garantir un niveau relativement haut de réalisation de la personnalité. Plus un pays est développé et riche, plus grandes sont les possibilités qu'il procure à un plus haut niveau de la réalisation et l'auto-réalisation.

Même en présence d'une production sociale hautement développée l'existence de *classes* sociales empêche la réalisation complète et de haut niveau d'un pourcentage important des personnalités. Ici il s'agit des hommes « des couches sociales inférieures », des « masses exploitées de travailleurs », de la population vivant dans la misère, de l'armée des chômeurs. Les possibilités des enfants de ces catégories de citoyens non-priviligées à obtenir une formation qualitativement haute sont minimes. Par conséquent il n'existe pas non plus de grandes possibilités d'une réalisation multilatérale et haute, et surtout pas pour une auto-réalisation de leur personnalité.

Ces motivations expliquent pourquoi ces pays-là, qui s'engagent de manière organisée pour le développement de la production sociale et luttent pour une nivellation des classes, créent des conditions plus favorables pour la réalisation et l'auto-réalisation d'hommes de plus en plus nombreux, d'hommes actifs, de toute la population.

A un niveau plus haut le développement de l'expression des capacités et des aptitudes de l'homme mène aussi à lutter contre le *colonialisme* et le *racisme*.

Nous partageons l'opinion optimiste de ceux-là, selon lesquels l'histoire des hommes par le progrès scientifique-technique, parvient à une nouvelle phase. dans laquelle on produit assez de biens et où la réalisation multilatérale et haute de la population totale du monde peut être certifiée. La structure mauvaise de la société humaine empêche cependant la réalisation des possibilités révélées.

DE LA CRISE DES INSTITUTIONS ÉDUCATIONNELLES A L'ÉDUCATION PERMANENTE.
POUR LA DÉFINITION D'UNE NOUVELLE DIDACTIQUE

par

Prof. R. Finazzi Sartor
(Université de Padova, Italie)

1. LA CRISE DE L'ECOLE ET DE L'EDUCATION DANS LA SOCIETE D'AUJOURD'HUI. DE LA CRISE DES STRUCTURES A LA « DESCOLARISATION »

Alors que l'obligation de la scolarité est à son maximum d'expansion nous parlons de la crise de l'école, de la « déscolarisation », ou du moins, de la désinstitutionnalisation. Nous insistons sur la nécessité d'une liberté d'initiatives en opposition au mythe des valeurs institutionnelles prises comme des valeurs quantitatives données. Nous sommes encore à débattre sur la possibilité d'une anti-école. C'est étrange. D'autant plus que tout cela se passe au moment même où nous affirmons vigoureusement la plus grande nécessité de l'éducation.

Nous trouvons ceux qui proposent l'éducation comme la condition de la survie de l'homme et ceci dans un moment même où un vif débat — sinon une analyse critique négative — exprime avec inquiétude, pour ne pas dire avec violence, l'insuffisance d'une étude formelle telle qu'elle apparaît dans l'institution scolaire.

Les perplexités que suscitent aujourd'hui les systèmes éducatifs sont averties à tous les niveaux institutionnels. Il n'est pas aisé de connaître ou d'identifier les motifs qui ont conduit non seulement à une série de réactions critiques à l'extérieur, comme à une somme de forces potentiellement destructives à l'intérieur. Des forces qui semblent poser sur l'école et, par là même, sur l'éducation dans beaucoup de pays.

Au cas où les transformations dans le champs de l'éducation étaient derivées de causes purement scolaires, au cas où les objectifs et les rapports entre structures scolaires ainsi que leurs finalités étaient clairement définis, il aurait été possible de trouver un dénouement, de faire des hypothèses pour des solutions.

Vice-versa il appraît très clairement comment la critique ait pu revêtir un caractère global. Elle a atteint, dans quelques pays, non seulement les divers niveaux et types d'écoles — en marquant l'inefficacité de chaque type d'instruction — comme le système politique et social lui même ; système qui reflète dans l'instruction ses propres contradictions.

Il n'est pas étonnant que dans une société de consommation, pour citer Kenneth Richmond[1], l'éducation soit devenue une grosse industrie et que la scolarité de masse ait donné des résultats explosifs qui dénoncent la complète *institutionnalisation* de l'éducation. Il n'est pas étonnant non plus que l'apprentissage ait été identifié avec la capacité de connaissance et l'intelligence avec le raisonnement verbal. Ou encore que l'école, de pair avec la société, ait tendance a comprimer le moment de l'*originalité* vitale et que, dans la société actuelle, elle ait tendance a assoupir les potentialités créatives (selon la très connue critique marcusienne) tout en privilégiant les comportements conformistes ou du moins convergents.

En reprenant la question sur la différence entre l'éducation et l'école (ce qui a déjà été donné en exemple dans la critique aux stéréotiypes scolaires de la part des « descolarisateurs ») on peut se demander si l'éducation comporte des devoirs et des cibles qui dépendent d'une structure *fermée* et totalisante ou si plutôt elle ne peut intéresser des processus d'une plus grande ampleur et continuité, orientés vers des structures ouvertes, accessibles à tous et à n'importe quel moment de la vie.

En effet l'institution scolaire semble devoir comprendre seulement une part limitée des fonctions éducatives (et c'est cet aspect qui émerge). Dans celle-ci il apparaît clairement, après la faillite des modèles compétitifs, une situation de déséquilibre et de conflits stabilisés au point de ne pouvoir offrir, dans le système scolaire, qu'une très faible direction ou une culture dénuée de sens à ceux qui devraient être les participants.

Les contradictions les plus évidentes ont pour objet cependant les aspects sociaux et utilitaires de l'instruction. La mentalité de consommation a donnée à l'instruction une coloration utilitaire : l'instruction tend à être demandée comme n'importe quelle marchandise, avec une demande généralisée et une possibilité générale de fréquence scolaire aux divers niveaux. Même si en réalité l'école ne représente qu'une forme particulière et imparfaite de la transmission culturelle, la demande d'instruction ne tend pas à diminuer. En même temps, tandis que l'obligation scolaire — étendue à des niveaux toujours plus élevés — suppose l'acceptation, sur le plan du droit, de la nécessité d'acquérir un apprentissage déterminé, nécessaire à la vie civique, on dénonce les dangers de la scolarité comme des menaces liées au *savoir codifié* qui — au moyen des schémas culturels et de vie scolaire — prédisposent une assignation de rôles.

Ce que disent les « déscolarisateurs », Illich en premier lieu, sont des affirmations, qui sont devenues en l'espace de quelques années, d'usage courant. Celles-ci, évidemment corrigées après l'explosion de la rupture initiale, font partie d'une politique éducationnelle qui, si elle n'accepte pas que l'éducation soit confiée aux particuliers ou au marché libre, se propose comme une indication d'une nécessité nouvelle et d'un nouveau type d'instruction théorisé et coordonné dans des formes diverses et selon des temps divers.

---

[1] Educazione permanente nella società aperta, (a cura di K.W. Richmond), Armando, Roma, 1976 I Rist., pp. 7-8 (Introduzione).

« L'école n'est pas favorable ni à l'apprentissage, ni à la justice, parce que les éducateurs insistent à mettre sur le même plan aussi bien l'instruction que le diplôme »[2] et aussi parce que « le travail, le temps libre, la politique, la vie sociale et même la vie familiale dépendent de l'école. Ils en dépendent par l'habitude et par les connaissances qu'ils supposent au lieu de devenir eux-mêmes les véhicules de l'enseignement »[3].

La crise des institutions scolaires a suscité, dans une époque de conflits culturels, les plus âpres critiques a la rigidité du système scolaire : dépôt de modèles dépassés et encombrants. ILLICH parle même de *mythe de la mensuration des valeurs* et il affirme que l'école initie les jeunes à un monde où tout est mesurable, aussi bien l'homme que son imagination, où le savoir est fractionné par des matières et où le programme est réduit à des *blocs préfabriqués*. Le résultat d'une confrontation entre les affirmations d'Illich et les exigences d'une société en transformation continue, ce sont les contradictions d'un savoir donné et distillé par les cours scolaires.

Le discours paradoxal d'ILLICH repropose, aujourd'hui, par contraste, la nécessité non seulement d'une restructuration de l'école, qui se qualifie dans un système global, mais aussi la nécessité d'une reformulation de la théorie de l'instruction et de l'éducation en rapport avec l'espace et le temps. Ceci en vue d'un dépassement de l'identification école-éducation. Une identification qui est aggravée par le prix payé pour une marchandise déteriorée, qui en plus a été grévé d'un processus impersonnel et nécessairement standardisé.

Sans vouloir entrer dans une problématique d'ordre sociologique, il nous semble opportun de signaler les recherches sociologiques[4] effectuées dans quelques états aux ressources économiques limitées, comme l'Italie, et dans lesquels le déclin de la bourgeoisie rurale et l'évolution vers des structures économiques industrialisées — faits qui ont provoqué la rupture de l'équilibre urbain-rural — ont stimulé, indirectement, de pair avec l'élargissement du secteur tertiaire, l'apparition et la consolidation d'une nouvelle classe, celle des bureaucrates. Classe pour laquelle, nous le savons tous, l'instruction assume « le même rôle qu'assumait la propriété par rapport à la bourgeoisie, c'est-à-dire être en même temps pouvoir et justification du pouvoir »[5]. Ainsi s'est créé, au soin de la classe moyenne, un secteur ou une nouvelle classe. Celle-ci venait, bien qu'indirectement, à confirmer quelques données très significatives (qu'ici nous ne faisons qu'énumérer) ; une composition modifiée de la classe dirigeante, le rapport divers entre les niveaux individuels de revenu et la progression des titres d'études et successivement — beaucoup plus récemment — l'accroissement du chômage intellectuel qui donne naissance à un *prolétariat* intellectuel.

---

2. ILLICH, I., *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1972, p. 36.
3. Ibidem, p. 31.
4. SYLOS LABINI, P., *Saggio sulle classi sociali*, Laterza, Roma-Bari, 1974. BARBERIS, C., *La società italiana*, F. Angeli, Milano, 1976.
5. BARBERIS, C., *op.cit.*, p. 132.

Cette dissociation entre le degré d'instruction et le revenu perçu, a déjà été signalée par C. WRIGHT MILLS en 1951 (in *White Collar. The American Middle Classes*) comme conséquence inévitable de la diffusion des titres d'études, même si de tels titres sont proportionnellement moins obtenus par des membres des classes inférieures.

Etudier l'institution scolaire et le rapport école-éducation-instruction veut dire nécessairement lier d'une part la décadence de l'école comme seule source de culture (ou pour le moins son efficacité éducationnelle limitée), et d'autre part, le phénomène très préoccupant du chômage de la jeunesse. Ce dernier constitue une source explosive dans beaucoup d'états européens et ce qui le caractérise est le fait d'être constitué par « une masse de demandeurs récemment arrivés sur le seuil de la vie productive »[6].

Il est évident qu'une étude théorique sur l'éducation ne peut pas ignorer les pressions économiques, politiques, morales etc. qui dans une dialectique fondée sur la réalité sociale réclame une vérification de la réalité sociale elle même et sans laquelle l'analyse des processus éducatifs, de ses conditions et de ses finalités, risque de rester en dehors de toute possibilité d'application. Ce qui ne va pas sans le danger d'une analyse fermée dans l'abstrait d'une recherche. C'est pourquoi la recherche pédagogique doit se placer dans la problématique — suggestive, même si difficile et controverse dans sa variété — qui émerge des diverses situations. Elle doit être attentive à une société qui se transforme.

Le modèle scolaire, comme modèle pédagogiquement valable, semble ne pas être capable d'assumer soit la finalité de l'apprentissage, soit la finalité éducative. Et ceci car il se présente comme un modèle exhaustif et accompli. Nous trouvons confirmation de ce qui vient d'être dit dans la multiplicité des propositions et des tendances apparues dans le champs de l'éducation.

Même J. THOMAS dans son œuvre « Les grands problèmes de l'éducation dans le monde » dédie un chapitre à l'« éducation en mouvement ». Les interventions, le changement et le renouvellement des structures scolaires dans le monde occidental font fréquemment penser a cette période de 1968 où on ne parlait que de la crise mondiale de l'éducation.

« L'éducation s'est installée dans le changement, qui paraît désormais une condition nécessaire du progrès »[7], mais les résultats obtenus sont restreints et ce qui domine sont les reconnaissances d'insuccès puisque les difficultés ne diminuent pas et les problèmes d'une gravité certaine persistent. Voilà pourquoi « cette ardeur au changement, cette prolifération de réformes trahissent, selon les rapports de beaucoup de pays, une inquiétude qui s'accroît à mesure que le temps passe, devant, la persistance des mêmes problèmes »[8]. Bon nombre des innovations pédagogiques se rapportent à une réelle meilleure adaptation aux conditions sociales et ont un lien avec la nécessité d'une société productive, mais on y reconnaît toujours l'étroitesse qui délimite les objectifs et l'insuffisance des politiques éducationnelles ou de type purement prévisionnel, ou encore de celles fondées uniquement sur l'improvisation, sur le pragmatisme ou sur la croissance quantitative.

---

[6] VALLI, B., "Un milione di giovani in cerca di lavoro. La Francia teme l'arrivo degli indiani metropolitani", *Corriere della sera*, 19 aprile 1977.

[7] THOMAS, J., *Les grands problèmes de l'éducation dans le monde*, Les presses de l'Unesco, P.U.F., Paris, 1975, p. 13.

[8] Ibidem. p. 21.

Le tournant par rapport au concept central, l'idée de l'enseignement, sur lequel se basait le processus éducationnel, a porté à la conception d'apprentissage. Le rapport Faure qui porte un titre significatif : « Apprendre à être » a signalé non seulement la nécessité de la coopération et l'affirmation générique et valable de la priorité nécessaire de réformes éducationnelles, comme la responsabilité de mettre chacun en condition de s'exprimer à soi même et à ses possibilités. Une responsabilité qui met en cause, avec l'avenir de l'homme, « l'identité de l'homme en tant que tel ».

Ainsi, si l'examen de la société contemporaine soulève une série de problèmes, le premier étant celui des rapports entre l'école et la société, entre l'éducation et l'expérience historique et sociale ; il est nécessaire d'un côté, l'utilisation et la maîtrise de nouveaux moyens d'expression, de l'autre une confrontation entre les exigences de la société et celles du système scolaire.

En outre, il paraît privé de sens de souligner les déterminations sociales des phénomènes sans se préoccuper des aspects qui s'insèrent dans la possibilité d'enrichissement et de formation individuelle en vue de la préparation à des tâches et à des fonctions qui ne se restreignent pas au plan purement économique mais qui, au contraire, relèvent des responsabilités personnelles et collectives.

L'expansion lineaire, quantitative, s'est révélée être une illusion dangereuse. C'est pourquoi l'éducation a le devoir de contribuer et de répondre, par des nouvelles directions, aux exigences du changement. La nécessité de transformer le système et non simplement d'en régler la croissance, porte la recherche pédagogique, qui veut avoir une clarté nécessaire, au niveau de l'expérience ; à une mise en cause des valeurs, du significat, des moyens de l'acte éducatif. Ceci et par rapport à l'homme et par rapport à la durée de la vie. Dans la tentative de mener l'individu et l'éducation à un équilibre éthique dans la réalité à travers l'éveil de la conscience et à travers la capacité de faire des choix.

2. DU REFUS D'UNE INSTRUCTION ET D'UNE EDUCATION LIMITEE DANS LE TEMPS SCOLAIRE A LA REVISION DU SIGNIFICAT D'EDUCATION. L'ACTE EDUCATIF REPENSE DANS SON ESSENCE ET DANS SES MODALITES DE RAPPORTS.

Des affirmations telles que : « C'est une illusion de supposer qu'une politique d'éducation pour toute la vie puisse être appliquée sans un changement radical dans le système scolaire existant »[9], ou telles que : « ...la consommation de l'instruction obligatoire est désormais un alibi pour atténuer la préoccupation du travail... »[10] ou des questions comme : « Qu'est ce que l'areté de l'homme ? »[11], apparaissent de plus en plus dans les écrits de beaucoup de pédagogues.

---

[9] *Educazione permanente nella società aperta*, cit., p. 16.

En réfutant donc l'identification entre éducation et scolarité nous nous opposons à un système d'instruction qui relève progressivement les niveaux tout en isolant l'individu de la société et en se servant de zones de stationnement obligatoire pendant des périodes de plus en plus longues. Zones qui ont pour résultat de retarder l'autonomie des jeunes, les contraignant à la dépendance économique et familiale. Une opposition à des systèmes qui, à croire à ce qui est dit, appauvrissent la vitalité et la créativité, étant à l'origine d'une fracture entre l'école, le travail, la société. Dans ce sens il est particulièrement significatif le recours fréquent à la parole *crise* quand on traite aujourd'hui les valeurs, les modèles, les générations et les structures qui règlent la société et dans celle-ci s'expriment. Si l'étudiant de plusieurs disciplines — en particulier le sociologue et l'éducateur — pour définir les diverses formes de culture qui caractérisent notre civilisation (à supposer que l'on puisse encore parler de culture) se réfère constamment à la crise, une crise qui regarde particulièrement les rapports entre valeurs-société-individu, il importe d'observer que rarement ce terme assume un sens polémique, c'est-à-dire, il ne dénonce pas la dissolution d'une époque. Mais plutôt il tend a vouloir signifier, quand il s'applique à l'analyse de la société et de la coutume contemporaine, une mutation et un développement, desquels il suit la direction. Il tend à indiquer un état de malaise, de difficulté par rapport aux changements qui s'y entrechoquent.

De l'examen des composants qui caractérisent la société, la recherche éducationnelle contemporaine semble extraire ces aspects qui peuvent aider l'homme à comprendre le monde dans lequel il vit. De même ceux qui facilitent la tâche pour l'homme de régler ses rapports avec les divers champs spécifiques de la réalité. C'est pour cela que le terme *crise* acquiert aussi un sens de choix de décision ce qui va dans le sens étymologique du terme (Kríno) égal à séparation et jugement.

Au cours du déclin d'une période, qui est aussi celui de certaines formes d'expression, dans des situations de telle perturbation pendant lesquelles la conscience de la défaillance des valeurs et des modèles-guide dominants apparaît, il revient à la recherche pédagogique le devoir de dépasser les difficultés qui se manifestent. Il revient à elle de développer les comportements qui naissent aussi de la capacité de comprendre le sens de la continuité historique. Ce n'est dans ce sens-là que le présent peut prendre l'engagement de renouveler et de créer[12].

L'inadaptation des institutions scolaires, qui tendent de par leur nature à l'ordre, à la stabilité, demande une éducation qui soit co-extensive à la vie. Une éducation qui soit projetée avec le souci de donner la possibilité du début du cycle, ou d'action selon les modalités offertes, aux plus diverses périodes de la vie. Une éducation qui ne se limite donc pas à la période scolaire seulement.

---

[10] ILLICH, I., *Nemesi medica, l'espropriazione della salute*, Mondadori, Milano, 1977, p. 214. (Ed. orig. London, 1976).

[11] *Educazione permanente* ... cit., p. 40.

[12] FINAZZI SARTOR, R., *La formazione degli insegnanti*, Liviana editrice, Padova, 1973.

De la crise des structures et des institutions naît la nécessité non seulement du changement de telles structures et de tout le système éducationnel, mais naît aussi l'occasion de redécouvrir dans son être essentiel, c'est-à-dire dans sa valeur et son significat, l'acte éducationnel. Celui-ci redécouvert aussi dans ses modalités de rapports, soit pour ce qui regarde l'homme individuel, soit en fonction de ses rapports avec les autres ; selon une dimension temporelle qui ne comporte pas un éventail de développement et de croissance limité, mais qui s'étend dans la potentialité des forces créatives à toute la durée d'une vie.

Le vieux concept de perfectibilité, dans le sens littéral du terme : « *perficere* » ou accomplir, ce qui veut dire conduire à terme ou accomplir dans toutes ses parties, se repropose justement en fonction des profondes mutations sociales et mentales que nous vivons, et selon une lecture éthique d'engagement, d'obligation intérieure et personnelle, comme accomplissement d'un travail de croissance conduit de manière irrépréhensible, jusqu'à la réalisation de fonctions et finalités déterminées. Il s'agit de s'assumer selon une forme de responsabilité active, expansive, potentielle de toutes les disponibilités et selon une dimension temporelle pour laquelle le temps vécu se présente qualitativement distinct. De même que la mensuration du chemin à accomplir puisse s'éclairer au moyen de la pleine utilisation des forces et des capacités.

D'où le refus d'un développement unidimensionnel des aspects intellectuels de la personnalité. D'où le significat profond des valeurs de coopération et de collaboration, ou de ceux d'une « libre pluralité d' expériences » selon le principe de la continuité du processus qui ne comporte pas la division entre temps scolaire (à utiliser dans l'institution scolaire comme temps limité et étanche dédié à un apprentissage circonscrit) et temps post-scolaire dédié au travail et donc divers du premier. Le décalage entre éducation et instruction scolaire, mesurable selon des critères de rendement quantitatif, ne peut pas avoir des incidences sur les processus de formation par l'intermédiaire d'une nette cassure ou séparation qui concerne tout ce qui est l'initiative ou les motivations d' apprentissage successif. Ce décalage ne peut pas nier la possibilité conséquente de modèles alternatifs pour le développement individuel, possibilité qui met en rapport, selon des modalités diverses, des occasions d'instruction et de travail.

Ce qui est ici en jeu est donc le même concept d'éducation consideré comme un processus ouvert et enrichissant. Un tel processus, compris fondamentalement comme un processus permanent qui couvre toute l'existence de la personne et selon des modalités d'apprentissage formel, ouvre des possibilités imprévisibles et repropose dans des termes nouveaux et presque évidents l'idéal coménien d'une instruction universelle.

D'après *l'aspect de l'idéal*, sa réalisation concerne le devoir être de l'homme selon des possibilités qui assument une *dimension horizontale* (la variété des formes de participation dans l'espace qui nous entoure) et *verticale* (la qualité de la présence ou de la participation dans la pleine expérience individuelle et sociale) dans une tension continuelle en vue d'une recherche sans fin.

C'est seulement à partir de la conception d'un temps existentiel, le cours duquel est exprimé comme un fait positif d'enrichissement personnel, que l'on peut fonder une conscience existentielle en opposition aux rythmes de la mécanisation et à ceux dirigés par autrui d'une civilisation aliénante. C'est en rapport avec ce temps récréé que l'on peut rétablir l'équilibre entre l'intellect et le sentiment, entre la conscience et l'inconscient, entre la volonté et la pensée, entre l'être et l'action.

La réalisation de la personne à travers l'éducation comporte donc la formulation d'un système de valeurs en vue d'un projet éducationnel et d'un type de société dans lesquels l'homme soit partie active.

Quelques théoriciens de l'éducation permanente ont donné pour réponse à une théorie de l'éducation centrée sur le concept d'éducation permanente, des significations diverses mais qui dans l'essentiel expriment l'actualité de la problématique liée à l'hypothèse d'un concept global d'éducation soit au niveau d'un cadre idéologique diversifié, soit au niveau de cultures diverses.

Cette hypothèse comporte un tournant dans la conception des rôles traditionnels de l'éducation. Elle propose d'un côté la requalification technique et fonctionnelle des structures éducationnelles et scolaires — dans le cadre d'un projet qui porte les itinéraires éducationnels différentiés à ne pas tenir compte des niveaux minimum ou maximum comme fondements d'une éducation générale — et d'un autre côté elle propose l'extension (à tous les secteurs de l'activité humaine) de la possibilité d'accroître ou de constituer des intérêts et des capacités selon de nouvelles dimensions. Ceci aussi bien pour le travail, que pour le temps libre, que pour la famille, etc.

B. SCHWARTZ a insisté en particulier sur le modèle d'un homme autonome, créateur, socialement inséré, capable de choisir consciemment son rôle, capable de dominer ses ressources physiques, intellictuelles ou affectives. Un homme qui soit en même temps doté d'instruments d'analyse critique, capable donc « *d'influencer son destin et son genre de vie* ». (ndlr : en français dans l'original).

Le moyen pour surmonter le blocage de la situation, l'opacité des modèles de comportement qui guident la grande masse des citoyens, réside dans cette « *attitude permanente de critique* » (ndlr : en français dans l'original), comprise comme une expression d'anticonformisme et d'invention. C'est par le moyen d'une flexibilité de la capacité et par le moyen de la connaissance — capable de se restructurer en permanence — que s'accroissent la disponibilité de l'individu et sa participation sociale. Une participation active et consciente. La réponse donc, que l'on demande et que revient à l'éducation aujourd'hui, est celle d'aider « chacun à cette constante mise à jour, et ceci tout au long de sa vie, dans les différents rôles que comportent ses statuts qu'il vit successivement mais en continuité les uns avec les autres, en interaction des uns sur les autres »[13].

---

[13] SCHWARTZ, B., *L'éducation demain*, Aubier Montaigne, Paris, 1973, p. 62.

Une réponse donné selon le principe fondamental du développement : la spécificité dans la continuité (« *spécificité dans la continuité* »[14] et selon une finalité qui donne à l'éducation une valeur en soi, aussi bien en tant que droit de chacun, qu'en tant que condition de promotion personnelle.

3. LA SIGNIFICATION DIDACTIQUE D'UNE NOUVELLE DIMENSION SPATIALE ET TEMPORELLE. LA DIDACTIQUE GENERALE AVEC FONCTION PEDAGOGIQUE TANT QU'ELLE FAVORISE L'ENGAGEMENT TOTAL DE L'INDIVIDU. DES ASPECT D'UNE DIDACTIQUE NOVATRICE : INTERDISCIPLINARITE, LIBERTE, CREATIVITE, ETC.

L'éducation se présente donc substantiellement comme l'expression de l'obligation intérieure et personnelle : c'est-à-dire comme un processus continu qui doit engager l'homme dans la totalité de son mode de vie et selon sa pleine expérience individuelle et sociale.

Il nous semble d'importance fondamentale d'insister sur le concept espace temporel en tant qu'unité qualitative continue ; unité qualitative qui constitue l'axe de notre expérience et qui, en tant que *mode d'être* situé dans un temps et dans un espace et selon une *présence* qui se met en rapport avec les *autres* ; nous permet de surmonter les phénomènes de l'aliénation, d'étrangété et de réification.

Une telle présence de disponibilités présume l'organisation de notre vie relationnelle selon un *sens du temps et de l'espace* qui puisse unir le « vécu » à la possibilité de formation continue. Ce sens oblige l'éducation à fixer, parmi les objectifs les plus variés et les finalités les plus importantes, un cheminement de l'individu vers une participation responsable à la réalité sociale dans laquelle il vit.

Très à propos, P. **Lengrand** a insisté à présenter le temps comme facteur constructeur et non pas destructeur. Ceci dans une analyse théorique de l'éducation permanente. Le temps est un facteur « d'enrichissement continu » dans le développement de l'individu à travers l'éducation, en tant qu'expérience culturelle et sociale, car son existence s'accomplit chaque jour.

L'éloignement, la proximité, les souvenirs, les attentes, ou dans d'autres termes : la présence du passé fait avec le futur, en tant que projet responsable et espoir, un tout unitaire qui investit la totalité du mode de vie, de penser, d'action aussi bien par rapport à soi que par rapport à autrui. C'est pour cela qu'un temps aliéné — en tant que soumission volontaire ou involontaire aux conditions d'un travail qui a des finalités éloignées de soi-même, dont les informations sont manipulées en fonctionnant comme un slogan ou un facteur d'isolement — annule ou tend à rendre instable l'ordre, la cohérence intérieure. Il met l'individu dans une condition destructive.

Si donc la conquête du temps ne se réduit pas à la simple évasion, à la fuite de la réalité, et qu'elle ne peut qu'être « une revision critique de notre comportement tout entier par rapport à ce phénomène »[15], la première condition pour définir les contenus et les finalités de l'éducation — garantissant ainsi une transcription didactique correcte, — se rapporte aux motivations de l'action et de la formation selon les principes de la solidarité, de la liberté et de la créativité.

---

[14] Ibidem, p. 63.

L'espace éducationnel ne se réduit donc pas à l'espace scolaire ; les situations d'apprentissage et de socialisation doivent aller au delà des murs de la classe. Ce n'est qu'ainsi que l'on peut chercher un nouveau mode d'action, de comportement et que l'on peut apprendre à acquérir une adaptation créative aux conditions nouvelles et diverses de vie. On ne peut pas, de l'autre côté, nier que le processus d'expansion, d'amélioration ou que le processus même de l'instruction ne peut — soit celui de l'adulte ou soit celui de l'enfant — se mouvoir qu'à partir de l'expérience, de la nécessité intérieure, de l'adhésion explicite à tout ce qui est conforme aux aspirations et aux besoins.

Une proposition didactique a pour prémisse ce qui vient d'être dit — ce qui modifie évidemment les objectifs, les contenus et les méthodes de l'éducation — précise que les moyens d'intervention (selon une considération élargie du concept de la didactique) se concrétisent selon une didactique qui oriente vers une éducation de la liberté et de la conscience. D'une didactique qui étudie et qui valorise les processus de l'apprentissage, selon une perspective qui considère la conquête des fins éducationnels à travers la culture. D'une didactique où, pourtant, l'on ne distingue pas entre formation morale et formation mentale, où l'homme prend conscience de soi et de la société dans laquelle il agit à travers la culture. C'est pour cela qu'une telle perspective didactique renvoit nécessairement à celle de l'éducation. C'est-à-dire, elle donne à tous la possibilité d'orientation, elle donne la possibilité de savoir choisir pour que chacun puisse s'éduquer soi même et puisse continuer s'éduquer soi même. C'est dans ces termes que l'on peut parler de comportement mental nouveau face au problème de l'instruction et que l'on peut parler de l'actualité de l'idéal de Comenio.

L'universalité de la culture « omnes omnia docere », qu'aujourd'hui veut dire comment nous tous nous avons le droit de devenir vraiment des hommes dans et par la culture, pour être des *protagonistes* et non des *spectateurs* dans le monde (non solum ut spectatores sed etiam ut auctores) ; repropose pourtant la nécessité de s'orienter dans le monde et dans la propre conscience afin que personne ne puisse se trouver dans des conditions pénibles. Des conditions qui obligent à se retrouver parmi des choses inconnues et difficiles à évaluer, en tombant donc dans des erreurs grossières et dangereuses simplement par ignorance et préjugés. C'est pour cela que d'un côté la situation d'apprentissage et d'apport culturel regarde des situations qui comprenant des expériences les plus variées et une pluralité de lieux d'apprentissage et d'informations — même si celles-ci sont en position de « concurrence » à l'école —, et de l'autre côté l'école ou les institutions font partie d'une configuration où elles fonctionnent comme point d'ancrage critique et aussi comme possibilité d'utilitsation des expériences, des contenus et des matériaux propres à affronter une situation complexe et appropriée à un discours objectif au regard de la recherche et de l'information. On sait que selon les théories actuelles de la psychologie de l'apprentissage, celui-ci augmente quand il est donné dans des lieux divers. Nous n'oublions pas non plus que les institutions scolaires se trouvent elles aussi face a des formes alternatives de communication qui représentent non plus une culture populaire mais déjà une culture de consommation et des modèles superficiels et conventionnels.

---

[15] MINOWSKI, E., *Il tempo vissuto*, Einaudi, Torino, 1971, p. 5 (Introduzione) Ed. orig. Paris 1934 e 1968.

L'affirmation d'Husén: « Au contraire de ce qui fut dans le passé, il est beaucoup plus difficile aujourd'hui de cultiver son propre talent au moyen d'élements tirés du monde extérieur au système scolaire formel »[16], peut être interpretée dans un sens positif si l'on comprend que les voies de l'incidence éducationnelle — ou pour le moins informatives (instruction) — doivent passer nécessairement par l'institution de l'école *à condition* que les critique aux systèmes institutionnels puissent permettre, ou encore, quand elles auront permis, *une revision du concept*. C'est-à-dire que, dans un délai rigoureusement fixé, l'école puisse consigner le *bagage* d'instruction occurrent pour toute la vie et, encore, elle puisse créer la conscience selon laquelle aucune proposition éducationnelle ou d'instruction — à mettre au dehors de n'importe quelle institution scolaire — ne peut être efficace si elle ne sollicite pas, lors des premières phases de la formation, les motivations à l'apprentissage, à l'autoéducation. De même si elle ne fournit pas à l'individu la possibilité d'une toujours croissante modalité d'adaptation (polyvalence) qui devra faciliter, dans une situation de changement continu et dans une société qui se transforme, un lieu étroit — ou plutôt une continuité étroite — entre les institutions et la société elle même.

C'est ainsi que le temps, porteur d'expérience et de connaissance, pourra être revalorisé pour l'individu. C'est ainsi aussi que pourront être récupérés, et une habitude de travail et les éléments essentiels d'une expérience *personnelle* et *sociale*.

Il y a donc lieu de se demander si liés à l'apprentissage se trouvent seulement le général, le symbolique, le traditionnel et le répétitif, ou si au contraire, l'apprentissage peut revêtir des expressions telles que l'individuel, le réel, la créativité. Ceci soit en vue de la rationalité scientifique, soit en vue de la créativité dans le cadre d'une acquisition des plus divers languages culturels. C'est aussi le cas de rappeler l'opportunité, et ceci en vue de l'apprentissage et de la formation de la personnalité, de mettre en évidence soit les intérêts les plus ressentis, soit les problèmes qui se présentent. Il faut les mettre en évidence pour qu'ils puissent porter en avant la connaissance et qu'ils puissent suggérer l'itinéraire sur lequel s'articule l'histoire d'une expérience. Celle-ci constituant la base pour le développement de modalités actives de comportement et de jugement aussi bien pour l'enfant que pour l'adulte.

---

[16] HUSEN, T., *Crisi della scuola*, Armando, Roma, 1974, p. 16 (Ed. orig. Stockholm 1972).

SUMMARY

From the crisis in educational institutions to permanent education. Outlook for new didactics.

It is remarkable how, in a moment of maximum expansion of scholastic obligation, there is so much talk of crisis in the schools, of *descholarization*, or at least of de-institutionalization, and insistence upon the necessity for freedom of initiative as opposed to the myth of institutionalized values as *quantified* and 'pre-packed' values; and also polemic discussion about the possibility of an *anti-school*, just at the moment when the great necessity for education is being confirmed.

The subject of scholastic institutions and the relationship school — education — instruction of necessity seems bound, on one hand to the decline of the school as single source of culture, or at least its limited educational efficiency, and on the other to the grave problem of juvenile unemployment which has reached explosive levels in many European countries, an unemployment characterized by 'large numbers of applicants who have only just arrived at the threshold of productivity'.

The inadequacy of scholastic institutions tending by their very nature towards order and stability, demands education co-extensive with a life whose planning has a possibility of beginning and being carried out through the forms of the various periods of the life itself, and is not limited to the scholastic period.

From the crisis of structures and institutions has sprung the necessity not only for a change in these structures and in the education system, but for a rethinking of their essential nature, that is in value and meaning; of the act of educating as of its modalities of relating, both as regards man as a single entity and as regards his relating with others in a temporal dimension that does not involve a limited arc of development and growth, but that develops and strengthens creative forces during his entire lifetime.

The old concept of perfectibility, in the literal meaning of the term derived from *perficere*, to accomplish, in the sense of bringing to conclusion or to achieve in all parts, is re-proposed just because of the profound social and mental changes which we live today, according to an ethical connotation of undertaking or duty, of personal and interior obligation, as in the fulfilling of the task to grow in an irreprehensible way so as to realize definite functions and ends. These must be achieved according to a form of active, expansive responsibility which develops all resources, and according to a temporal dimension so that the time lived is presented as qualitatively distinct, and the measurement of the distance to be covered is clarified through the full utilisation of the individual forces and capacities.

According to the *aspect of the ideal* the possibility of achievement concerns man's necessity to be according to possibilities which invest a *horizontal dimension* (the variety of the forms participating in the space that surrounds us), and *vertical* (the quality of participatory presence in

full individual and social experience) in continual tension for unending research.

Only within the concept of existentive time, whose passing is expressed as a positive fact of personal enrichment, can an existential consciousness be founded in opposition to the rhythms of mechanization and of an alienating civilization. And it is in relation to this recreated time that the equilibrium between intellect and sentiment, between conscious and unconscious, between will and thought, between being and doing, can be re-established.

The fulfillment and realization of the person through education therefore involves the delineation of a system of values in view of an educational plan and a type of society in which man takes an active part.

It would seem fundamental to insist upon a spatio-temporal concept as qualitative unit ; a qualitative unit which constitutes the fulcrum of our experience and which, as a way of being in space and time according to a presence which places us in relation to others, allows us to overcome the phenomena of alienation, estrangement and 'reificazione'.

Such openness and readiness presupposes the organization of our relational lives according to a sense of time and space which unites the 'lived' to the possibility of continual formation and delegates to education, amongst the various aims and ends of greatest importance, that of putting the individual on the path of responsible participation in the social reality of which he is a part.

Prof. Rosetta FINAZZI SARTOR est directrice de l'Instituto di Pedagogia de l'Université de Padova où elle enseigne la méthodologie, la didactique et la pédagogie. Elle s'occupe de la préparation des professeurs et de l'éducation permanente.

FINNISH INVESTIGATIONS INTO THE INSTRUCTIONAL PROCESS (DPA HELSINKI) *

by

Prof. Dr. M. Koskenniemi & Prof. Dr. E. Komulainen
(University of Helsinki, Finland)

1. STARTING POINT AND METHODOLOGICAL DECISIONS

This paper deals with the research done by the team DPA Helsinki (short for *D*idactic *P*rocess *A*nalysis since 1967 A preceding follow-up study on the development of young elementary school teachers was carried out during 1954-61 in order to elucidate to what extent the entrance examination procedure used in teachers colleges was valid. The development of students was followed during the four years of teachers training and during the first three years in service. Observation-based criterion ratings proved to be rather unsatisfactory because no research model representing the instructional proces as a whole was available. This was also reflected in difficulty to evaluate the process of teacher training. The situation led to a decision to start a search for the structure and dynamics of the instructional process *per se*.

The process of developing a taxonomy for classification of instructional events forms the first phase of the DPA project. In the years 1967-73 the DPA research team made use mainly of the category systems developed by Bales, Bellack and Flanders. To integrate together three taxonomies each based on a different theoretical background was a complicated task. The soluton — DPA Helsinki taxonomy — is based on pedagogical moves defined by Bellack. Aspects of social affective behavior and mode of teacher influence have been synthetized from Bales' and Flanders taxonomies. In addition to unit coding the so-called period coding consisting of eight separate areas is built into the system. The areas are : A. division of labor & responsibility, and grouping of pupils ; B. formal characteristics of verbal communication ; C. content according to the system of knowledge and skills, and relevance for pupils ; D. climate of the classroom ; E. authority reationships ; F. flexibility ; G. pupils' participation and H. goal-related behavior.

---

* The work of the DPA Helsinki has been an intimate team work. The authors express therefore gratitude to their colleagues whose findings are used in this paper.

In planning the second, post-taxonomical phase of DPA Helsinki (1973-) two main methodological problems have emerged. The first one is connected with the statement that instruction proceeds as a continous chain of situations which is balanced in some way or another. Secondly, if purposefulness of instruction is to be taken into account the question is raised how variables representing goal-oriented behavior are to be operationalized. Manipulating the instruction in such a way that planning is separated from the ordinary flow of teaching-learning situation offers a solution. During the joint planning teacher discusses with the pupils what and how and also why to study during the next days. It is apparent that after such planning there exists some purposefulness in the participants who indicate goal-related behavior when these plans are realized.

We list and discuss some additional methodological decisions :

1) *Process-orientation.* Instruction is conceptualized as interaction that proceeds in time.

2) *Multidimensionality.* Rather many technically independent aspects are needed to cover essential features of instructional situations.

3) *Natural setting.* We try to disturb the natural classroom setting as little as possible.

4) *Holism.* It implies that the whole dominates over its parts. Instruction is a system consisting of many interdependent elements.

5) *Quantification vs. statistical inference.* Information is collected by quantitative means but rigid scheme of statistical inference is not applied.

6) *The joint use of qualitative and quantitative data.* A hermeneutic aspect is consciously applied in the study.

7) *No use of criteria of effectiveness.* We feel that it is, at this stage, premature to include any product criteria of effectiveness in the design because we know too little about the process of instruction.

8) *Social context of instruction.* Instruction is interaction which proceeds within a social setting.

9) *Goal-orientation.* Pedagogical meaning is essential to instruction. We have tried to gain goal-awareness by joint planning.

10) *Content of instruction.* Content is not of primary importance. There are also other important elements such as the way interaction is organized.

2. MATERIAL COLLECTED AND ITS PROCESSING

During the taxonomic phase (Phase One) about 170 lessons were videorecorded and analyzed. In the beginning we made a threefold classification separately with Bales', Bellack's and Flanders' instruments. DPA taxonomy was created through statistical procedures aimed at these triple-coded lessons. With additional logical approach the final instrument started to emerge.

During Phase Two we videotaped a total amount of 84 lessons in six fourth grade classes. These include also the joint planning sessions. The aims were as follows :

— to describe continuous and holistic chains of instructional situations consisting of preinteractive, interactive and postinteractive phases, and to search for invariances both within instructional periods and between periods following each other.

— to understand and explain instructional processes in terms of persons participating in the interaction and on the basis of certain groups of background variables, assumed to be relatively constant during the process, and comprising teacher, student, social structure, and goal variables (Appendix 1).

— to clarify the extent to which educational objectives, stated in the official curriculum and determined during the preinteractive phase of instruction and joint planning are realized in the interactive process.

Phase Two material has now been partly analyzed. The following findings are based on these analyses.

3. METHODOLOGICAL FINDINGS

How the taxonomy works is revealed through its reliability and validity. Roughly speaking the chance-corrected agreement coefficients (such as COHEN's and SCOTT's) indicate a (fairly) high agreement between two independent coders.

Another methodological finding is also the fact that the adopted mixed approach (with hard and soft data) was necessary in drawing conclusions and in interpreting the results and differences between classes. This hermeneutic approch was also used in judging the validity of the classification instrument. The consistent picture and the good fit of the parts into an interpretable and understandable whole evidenced that only minor deficiencies could be pointed in the taxonomy.

4. MAIN CHARACTERISTICS OF THE INSTRUCTIONAL PROCESS IN SOME FINNISH CLASSROOMS

Instructional processes described with means of the DPA Helsinki taxonomy can be characterized as follows. — Of the total time of instruction the teacher-centered *activity forms* (Aspect A) stood for two-thirds, the pupil-centered ones for less than one-third, while cooperative forms were represented by 3 % only. The most frequent activity forms were joint exercises (36 %), teacher questioning (23 %), and individual/group performances (17 %). Distribution of activity forms was not strongly connected with the material content of instruction. Inter-class differences, on the contrary, were to a considerable degree related with certain frame variables, notably teacher variables.

As to the characteristics of *verbal communication* (Aspect B) the distribution of move types demonstrates the presence of the teacher and pupil roles described by BELLACK. These could be discerned also in the Finnish material: the teacher was mostly questioning, guiding activity, structuring and reacting. About one-half of pupil moves were RES and one-fourth STR. Although the last-mentioned move type has in the DPA

Helsinki taxonomy been defined in a broader sense than in BELLACK's studies, the Finnish 4th grade pupils seem to be rather spontaneous, especially during joint planning sessions.

The cognitive content of the verbal interaction appeared to be very one-sided. As to the teacher, MAN moves (14 %) and FAC moves (10 %) were the most frequent ones, while OPN and XPL were rare (less than 1 %). The latter categories were somewhat more frequent among pupil moves, notably during joint planning.

Social-affective expressions during the instructional process were surprisingly infrequent. Categories 1 to 3 and 6 to 8 according to the BALES' system were represented in 6 % of moves only, as little in pupil as teacher moves. Inter-class differences were, however, considerable : the share of positive moves of all moves varied between .20 and .67 (for the pupils, respectively, between .16 and .76).

Authority relationships (Aspect E), operationalized as I/I+D ratio, gave in our material an average measure of .39. During joint planning sessions teacher influence appeared to be more indirect (.56). — *Flexibility of the teacher* (Aspect F), rated on a 0 to 2 scale, was on the average 1.4 with considerable inter-teacher variation.

Pupil participation (Aspect G) was operationalized, first, as evenness of the distribution of verbal acts which proved to be lower during joint planning than during ordinary lessons, and, second, as the share of pupil-pupil sequences of all sequences. The last-mentioned percentage was on the average 11, with a range of 5 to 15.

Goal-relatedness of pupil behavior (Aspect H) was described by means of data produced by a questionnaire thrice during the week (with alternatives 2 to 0). Highest figures were found for items 'clearness of the plan' and 'the plan was in my mind', Inter-class differences were in general significant which, along with direct observational findings, make it plausible that these measures are valid.

The DPA material can also be used for a scrutiny about how the ideas and guidelines presented in the National Curriculum for the Comprehensive School (1970) have been realized in the classrooms concerned. Some glimpses may illustrate our findings. — Pupil participation in the verbal interaction appeared to be rather restricted because the teacher's share of moves comprised on the average 57 %. Moreover, pupil participation was quite uneven. During joint planning, e.g., the most active quarter of pupils mode 67 to 86 % of all moves. This state of affairs is partly connected with the high frequency of teacher-centered activity forms. The share of move types indicating pupil spontaneity (STR, SOL, REA) was, however, bigger than the one of RES moves, which is probably connected with the age of pupils and the many-sided content of instruction.

According to FLANDERS' rule two-thirds of teacher influence is direct. The I/I+D ratio was on average in our case .39, but somewhat higher during the year before main material was collected.

In the national curriculum the importance of the formal or logical level of interaction is emphasized. In reality, however, this request is rather poorly fulfilled. Of all teacher questions, e.g., only every 39th could be classified into a category which presupposes some form of logical operation on higher cognitive level (SOL_h). The most ones were such that they could be answered with facts obtained from learning materials (SOL_l).

FLANDERS' statement of the classroom as 'an affectional desert' finds support in our material. A lesson contained about 350 moves of which the most positive emotional category (gives reward, raises pupil's status) appeared on the average only once, and some of the categories joking, tension release or satisfaction on the average only thrice.

It can therefore be summarized that our findings are in line with the results obtained around the world, indicating that despite progressive curricula the language game played in the classrooms has not undergone much change during a generation or two.

5. THE INSTRUCTIONAL PROCESS AS A WHOLE AND ITS RELATIONS TO THE FRAME FACTORS

The eight aspects included in the DPA Helsinki taxonomy have been derived partly on the basis of theoretical considerations and from a certain definition of instruction, partly with means of empirical results. These are technically independent from each other but, while they represent different views of the instructional process as a whole, measures within them are supposed to covariate moderately as far as same structural properties are concerned. Regarding, e.g., pupil-centeredness as mirrored in the various aspects a clear covariance was in fact found.

Such a covariance cannot be complete because even identical observational data often have different meanings. Evennes of pupil participation which is mostly connected with other arrangements aimed at pupil-centeredness, can also been striven at for other purposes. Explanations for cases with no covariance between the aspects must therefore be sought — not only in the properties of the system itself but also — in the frames within which the instructional process is embedded. The target classrooms had in many respects homogeneous frames (curricula, learning materials, external factors). Our material comprises therefore only teacher variables, pupils as individuals and as group, and jointly decided goals as frames.

In paragraph 4 it was already mentioned that instructional processes in our six classes showed considerable differences. Explanations were sought, first by scrutiny of separate frame variable groups at a time, but with meager results. Most teacher variables, e.g., the psychometric ones, did not help much to understand the differences mentioned above. Personal aims reflected in teaching behavior were practically the only teacher variables capable to explain the properties of instructional process. Use of pupil variables led to a similar result. Class structure variables, in turn, were in some classes helpful in understanding differences in the process but did not explain these in general, because the class structure is not independent from teacher and pupil variables. *Meaningful explanations could be found only by keeping all three variable groups together.*

Because the activity forms varied in our classes simple determinants like Dahllöf's 'steering group' were not discernible (Appendix 2).

In summary it can be said that the characteristics of the instructional interaction can be understood sufficiently only by simultaneous scrutiny of teacher's prerequisites and intentions and, on the other hand, relations between those and pupil variables. Especially the use of activity forms seems to be explainable with help of the frame variables *as a whole*.

6. THE DPA HELSINKI SYSTEM AND TEACHER EDUCATION

One of the reasons for starting the DPA Helsinki Project was the notion that without realiable knowledge about the structure and dynamics of the instructional process, improvement of teacher education and guidance of teachers, would remain based on unsystematic experience and speculations. If student teachers are supposed to act guided by their own didactic thinking instead of applying prefixed rules, they must be capable of analyzing instructional situations here and now. The DPA Helsinki System has from its first beginnings been planned to a means for strengthening student teachers' capacity tot didactic thinking.

Acquaintance with the DPA Helsinki paradigm and readiness to use the DPA taxonomy for finding out the main characteristics of instructional processes was therefore thought to be both useful and important. The DPA System has during two years been applied in some student teaching courses with positive results. According to the vast majority of student teachers, exercises in analyzing instructional situations have been a useful eye-opener into the dynamics of instruction and have given new insight for the planning of teaching.

BIBLIOGRAPHICAL HISTORY OF THE DPA PROJECT

KOSKENNIEMI, M. *et al.*, *The Development of Young Elementary School Teachers* (Acad. Sci. Fenn. B 138. Helsinki, 1965).

KOSKENNIEMI, M., *Elemente der Unterrichtstheorie* (München : Ehrenwirth, 1971) (German translation of *Opetuksen teorian perusaineksia.* Helsinki, Otava, 1968).

KOSKENNIEMI, M. & KOMULAINEN, E., *Investigations into the Instructional Process. I. Some Methodological Problems* (Res. Bull., Inst. of Ed., Univ. of Helsinki, N°. 26, 1969).

KOSKENNIEMI, M., KOMULAINEN, E. & FALCK, A., „Die didaktische Prozessanalyse : Theorie und Praxis", *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock* 18 (1969), 295-302.

KOMULAINEN, E. 1970, „Zur didaktischen Prozessanalyse", *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, Heft 34, 1970, 83-84.

KOMULAINEN, E., *Investigations into the Instrucitonal Process. II. Objectivity of Coding in a Modified Flanders Interaction Analysis* (Res. Bull., Inst. of Ed., Univ. of Helsinki, N°. 27, 1970).

KOMULAINEN, E., *Investigations into the Instructional Process. III. P-technique Treatment of Observational Data* (Res. Bull., Inst. of Ed., Univ. of Helsinki, N°. 28, 1971)

KOMULAINEN, E., *Investigations into the Instrutional Process. IV. Teaching as a Stochastic Process* (Res. Bull., Inst. of Ed., Univ. of Helsinki, N°. 29, 1971).

KARMA, K., *Investigations into the Instructional Process. V. Experiences with the Bellack Classification System* (Res. Bull., Inst. of Ed., Univ. of Helsinki, N°. 30, 1972).

HOLOPAINEN, P., *Investigations into the Instructional Process. VI. Group Work as a Social Interaction Process. A Case Approach* (Res. Bull., Inst. of Ed., Univ. of Helsinki, N°. 31, 1972).

MARTIKAINEN, M., *Investigations into the Instructional Process. VII. Nonverbal Behaviour in Group Work. Observational Technique and Typology of Pupils' Work* (Res. Bull., Inst. of Ed., Univ. of Helsinki, N°. 32, 1972).

KOMULAINEN, E. 1973, *Investigations into the Instructional Process. VIII. On the Problems of Variable Construction from Flanders' Interaction Matrix with Special Emphasis on the Stochastic Nature of Classroom Communication* (Res. Bull., Inst. of Ed., Univ. of Helsinki, N°. 34, 1973).

KOSKENNIEMI, M. & HOLOPAINEN, P., *Investigations into the Instructional Process. IX. Pupils' Goal-related Behavior during the Instructional Interaction* (Res. Bull., Inst. of Ed., Univ. of Helsinki, N°. 36, 1973).

KOSKENNIEMI, M. & KOMULAINEN, E., *Investigations into the Instructional Process. X. Report of the DPA Helsinki, Phase One* (Res. Bull., Inst. of Ed., Univ. of Helsinki, N°. 39, 1974).

KOSKENNIEMI, M., KARMA, K. & MARTIKAINEN, M. (Eds.), *DPA Helsinki System for Describing Instructional Processes* (Res. Bull., Inst. of Ed., Univ. of Helsinki, N°. 42, 1974).

KOSKENNIEMI, M., 'The Instructional Process and Realization of Curriculum Planning. Report from the DPA Helsinki', *Scand. J. Educ.* Res. 18 (1974), 101-116.

KANSANEN, P., 'Some Methodological Aspects Concerning Research on Purposiveness in the Teaching Process', *Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning Kongress 1975*, Sundvolden, Norge.

KOMULAINEN, E., 'The Origins of the DPA Taxonomy', *Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning, Kongress 1975*, Sundvolden, Norge.

KOSKENNIEMI, M. & UUSIKYLA, K., „Vad händer i klassen när den blir utsatt för langvarig observation samtidigt som dess arbetssätt manpuleras" *Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning, Kongress 1975*, Sundvolden, Norge.

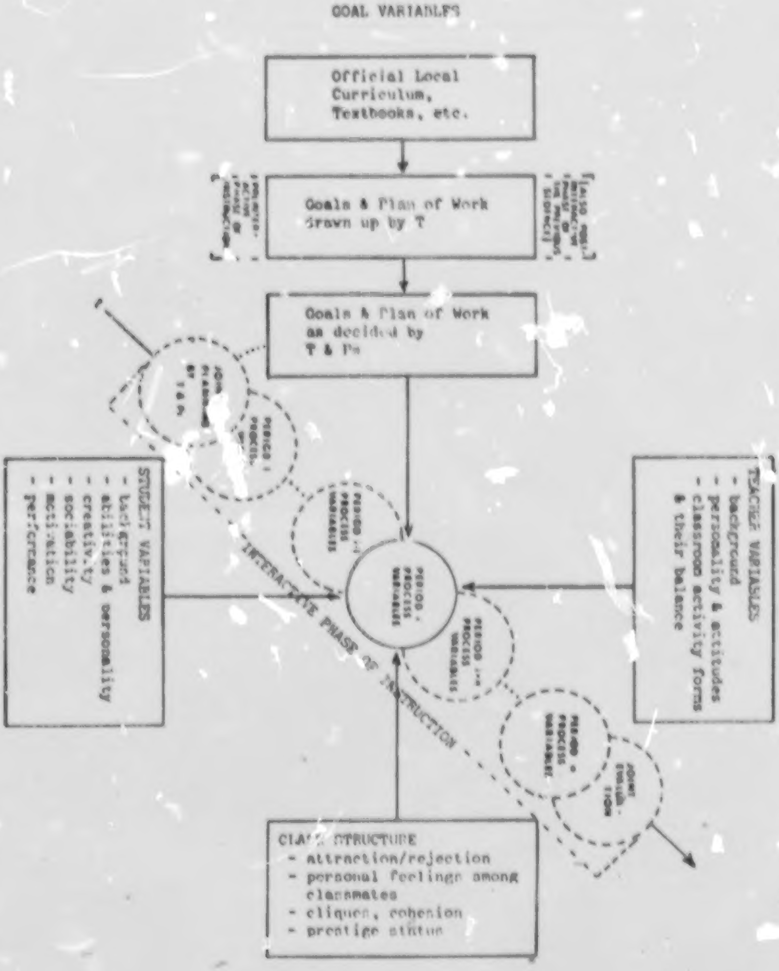
KOSKENNIEMI, M. & KOMULAINEN, E., *Some Glimpses of the Activities of the DPA Helsinki Research Team* (DPA Helsinki Communications N°. 1, 1976).

KOSKENNIEMI, M. & KOMULAINEN, E., *Research into Instructional Processes at Helsinki* (Paedagogica Europaea XI, 1. Bruxelles: Malmberg/Westermann, 1976).

KOSKENNIEMI, M. & KOMULAINEN, E. (Eds.), *Investigations into the Instructional Process (DPA Helsinki). Advance Information about Phase Two* (DPA Helsinki Communications N°. 2).
Communications should be addressed to:
DPA HELSINKI Research Team
Department of Education
University of Helsinki
Fabianinkatu 28
SF-00100 Helsinki 10
Finland

APPENDIX 1

The DPA Helsinki Paradigm


GOAL VARIABLES
Official Local Curriculum, Textbooks, etc.
Goals & Plan of Work drawn up by T
Goals & Plan of Work as decided by T & Ps
JOINT PLANNING BY T & Ps
PERIOD 1 PROCESS VARIABLES
PERIOD n PROCESS VARIABLES
INTERACTIVE PHASE OF INSTRUCTION
JOINT EVALUATION
STUDENT VARIABLES
- background
- abilities & personality
- creativity
- sociability
- motivation
- performance
TEACHER VARIABLES
- background
- personality & attitudes
- classroom activity forms & their balance
CLASS STRUCTURE
- attraction/rejection
- personal feelings among classmates
- cliques, cohesion
- prestige status

APPENDIX 2

DPA Helsinki: Process and Frame Variables

Class			300	600	500	400	200	800
Process variables		TC%-PC%-CO%	93 - 5 - 2	89 - 11 - 0	75 - 25 - 0	79 - 14 - 7	47 - 51 - 2	36 - 59 - 5
		Pupil-centredness	−	− −		+		+ +
		Emot. climate		+	−			+
		Share of STR	+					
		Neg. soc.-aff. moves	+					
		Flexibility		−	−	+		+
		Indirect influence		−	−			+
		Evenness of particip.		+	−			+
		Share of PP sequences	−	−		+		+
		Spontaneity		−	+		−	+
Teacher Variables		Psychological characteristics (tr. = trait, a. = attitude, n = need)	High value: introspect./psychol.mindedness (tr.), sociocent. (tr.) & n.deference, n.exhibition. Low: achievement motiv. (tr.), a.orderly, n. aggression.	High value: dominance (tr.), n.deference, n.exhibition.	High value: n.dominance, achievement motiv. (tr.), n.endurance, n.change. Low: a.orderly, manifest anxiety (tr.).	High value: introspect/psychol.mindedness (tr.), a.practical & non-directive, gratification nurturant, n.endurance & change.	High value: extraversion, n.affiliation & nurturance, gratification practical. Low: impulsiveness (tr.).	High value: n.deference & affiliation & succorance, gratification exhibitionistic.
		Base-line behavior	Strong direct influence.	T share of all moves high.	Strong direct influence, share of emotional moves of all T moves high, share of posit. moves low.	T share of all moves high, strong direct influence, share of posit. moves of all T moves high.	T share of all moves low, share of posit. moves of all T moves high.	(No records because the class had practised joint plann- in a considerable time.)
Pupil variables	Home	Social status			low	high		
		Quality of environm.			poor	rich	rich	poor
		Emotional climate			neg.			pos.
		Rewards used	much			much		
		Punishments used		little		much	much	
		Level of academic ambition		high				
		Importance of school					yes	
	Individuals	School motivation	low	low	high		high	low
		Self-esteem		low		high		low
		Anxiety				low	high	high
		Conformity					low	
		No. of socially disturbed	few		many			
		Abilities: N	−		−	+		
		V		−	−	+	−	
		M		+				
Social structure		Withdrawn pupils	few	few	many	many	few	
		Stars	many			few		
		Class cohesion	weak	strong				

RÉSUMÉ

Des investigations finnoises dans le processus de l'instruction (D.P.A. Helsinki).

L'article s'occupe des recherches sur l'enseignement, faites à l'Institut pédagogique de l'Université de Helsinki depuis 1967. La première phase de l'étude était concentrée sur les problèmes méthodologiques dans le développement d'une taxonomie synthetisée pour décrire les événements de l'instruction. La deuxième phase de l'étude s'occupe de la question comment le curriculum était réalisé dans les classes visées. La conscience du but chez les participants à été assuréevvia ne planification conjointe, ce qui représente la première partie de la phase interactive du processus de l'instruction. Quelques résultats de caractère général du processus de l'instruction et sa rélation à quelques facteurs de cadre sont présentés. Une applications pour promouvoir la pensée didactique parmi les élèves-enseignants est dicutée brièvement.

Prof. Dr. Matti KOSKENNIEMI was born in 1908. He is Professor Emeritus of the University of Helsinki. Prof. Koskenniemi is a member of the Finnish Academy of Science and Letters.

Prof. Dr. Erkki KOMULAINEN was born in 1943. He took his Ph.D. in 1973 and is now assistant professor in education at the University of Helsinki. He is interested in research methodology, teacher education and teaching processes.

METHODOLOGICAL STUDIES FOR THE SUPERVISION AND DEVELOPMENT OF ART TEACHING IN SCHOOLS AND IN ART MUSEUMS

by

Prof. R. W. Ott
(Pennsylvania State University, U.S.A.)

KNOWLEDGE BY ACQUAINTANCE

The field of Art Education in the United States prepares teachers for art teaching in our public schools as well as for conducting education programs in institutions such as art museums, homes for the elderly, hospitals, prisons, and community art centers. What is often most perplexing to the university which developes programs for such preparation has been the busy, creative, and exciting atmosphere of the learning experiences for such teacher preparation. There is always much to witness and a great many creative events that influence a researcher's responses so that it is necessary for any university professor/researcher to find his way in these environments in order to respond to what is actually the very essence of this educational activity. To do so without being distracted by the external conditions present in the variety of learning environments of the future teacher is indeed a challenge.

A one time, this meant that the researcher would set about to control these learning environments by providing conditions which asked the prospective art teacher to act out a set of specific competencies under conditions that would determine their proficiencies as effective teachers. As researcher under this design, I found myself listening to extensive lesson plans of proposed teaching acts and observing these lessons in action behind reverse mirrors in a controlled laboratory atmosphere in which a group of young students were invited to the campus to also act out the art experiences. Then, with the demands of university students for teaching experiences within the realities of schools and public institutions, I discovered that it was best to observe the art student teacher in the realities of the teaching environments of schools, museums and public institutions without so much control on my behalf.

I visited many of these multi-situational and multi-valiable settings in order to capture an impression of these future teachers so that my advice and guidance to them, at least, would be helpful, but this proved to be a difficult and at times an almost impossible task for any one university professor. To me, there was always posed by the future teacher, a question of how their teaching actually was. Most of my responses that I could give proved to be basiscally surface ractions of such knowledge from my brief acquaintance with these teachers, their students, and the arts environments in which they were learning and working.

KNOWLEDGE BY DESCRIPTION

It is my belief that there is an alternative method for gaining knowledge of art teaching which is based upon a system of description. In this system a university supervisor can approach the future teacher more as a researcher and a participant in the learning experience of the individual. The studies that I have made led me to a formulation of such a method of describing the art teaching experience so that knowledge of the experience can be better assimilated and communicated. I like to think of such research as a methodology for the supervision and study of art teaching which, at present, has been confined to the public schools and public art museums. These institutions in America employ art teachers as faculty and staff in their operations and services to society. It has not been my task to try to determine what it is that each of the future teachers in these settings teach. All of their university education and artistic experiences prior to my work with them provided such content — the content that each future teacher believed was necessary for their teaching. To promote art teaching in these institutions which was as creative as the teacher's own individual art works, it was necessary to take the stance of assisting these teachers in how it was and what it was that would be taught, as well as developing an awareness among these teachers for viewing themselves as effective art teachers in these learning settings. It was therefore necessary to study their art teaching and their development over a period of time in order to determine the extent and effect that could be of influence to their training. To do this, a method of university teaching that formed inferences about teaching actions and effectively communicated perceptions of student teaching behaviors was formed. Descriptive research provided this form. Description makes an effort to re-create the real world as it appears in space at a particular time. In a sense, description as in literary terms is mimetic : It imitates the real world by finding an adequate linguistic version or translation of it, a rendering in words of its form, texture, color, and movement. This form, relating to these arts elements, becomes understandable and communicable to art teacher.

My method for this educational research began through readings in the descriptive forms of educational literature that related to this educational situation. I found through the literature of Roger BARKER on school settings ; Seymour SARASON on supervisory roles in schools ; Kenneth BEITTEL on drawing processes ; and in Louis SMITH on teacher/student interaction, that a process was evident to develop a method which would objectively analyze and communicate what truly was going on in art classrooms. I kept extensive journals of my reactions to these readings as well as other related insights over this period of time, until the method of such inquiry began to emerge. I trained myself and worked hard at this training in learning to accept before analyzing and passing judgement.

THE SUBJECT OF THE RESEARCH

This paper is basically concerned with the research of describing a methodology for inquiry in the art training settings of the public institutions in which the future teacher is active in a practicum in teacher education. The research is descriptive in nature, ecological in character, and makes use of the role of art education supervisor as a research scientist in the behavioral setting of the school. The school will serve as an example of the form of the research which I have selected due to conditions of brevity and universality. This research is descriptive of school settings over a period of time and it illuminates the life history of the future teacher as a life event in the art classroom setting. A process of analytical induction is pursued from the content of the data of the observations gleamed from these settings as the study endeavors to arrive at the meaning, the quality, as well as an appreciation for the learning processes that is implicit in the learning experieces of the art teacher.

FOUNDATIONS OF THE RESEARCH

I found that in studying an art classroom and an art teacher, one can gain knowledge more clearly if one assumes the posture of the social antropologist and considers the art classroom as a microethnograyphy, or a small social system in the larger cultural system of the school. As early as 1934, anthropologists such as MALINOWSKI worked in such a manner by placing himself in the social culture of that which he wished to study. By living in this culture with the natives of the culture, MALINOWSKI was able to collect respectful data. Only he was able to do this, for the element of alarm was eliminated as well as any self consciousness on behalf of the natives, due to MALINOWSKI's continual and familiar presence in the environment.

Louis SMITH of Washington University provided me with a working format that assisted in recording information that I observed in art classrooms. Roger BARKER reinforcer my inquires to gather such data as 'T Data', or transducer data, rather than as 'O Date', or operator data, in my observations. Both SMITH and BARKER perpetuate the premise of educational reseach in which information is gathered concerning the behavior of the art teacher in classrooms as being carefully preserved rather than operated by any external controls.

Contextualism, as formulated by Stephen PEPPER, permitted me to perceive the phenomenon of the art classroom and to analyze it by using some of the categories of this world-view to permit the display of details of this phenomenon from which assumptions are validated by reference back to the data collected. To conduct this research, the role of the participant observer was assume and auspices developed for research in the public school art classroom.

PARTICIPANT OBSERVATION

Participant observation calls for the surrendering of oneself to the phenomena. Belief and judgement are suspended in order to arrive at any description of phenomenon. A participant observer can also work best as a researcher in a more novel situation or one in which the researcher himself does not work or spend a great deal of time. If the participant observer is working in the situation he is researching he may have already come to know, then he may have already come to know the classical solutions to the classical problems. It is to be understood that each art classroom, as is each art museum in which art teaching can take place, is just such a novel situation. Each school art classroom in America and each Art Museum are quite different from each other. Each has developed in its own particular form having little government or state perscriptions.

To research in such a setting, one has to have an attentive ear. One has to be willing to listen as well as be willing to see, and thus endeavor to continously tune oneself as a fine instrument for such engagements. This may seem deceptively simple, but once encountering the school settings from this stance, one will soon realize that the more exposure obtained by this framework, the more sensitive one con become and the better one will be as a recorder of the behavior and events in the classroom. There is no computer or machine that can replace a participant observer's ability to constantly refine himself by this continuous engagement. It is necessary to be attentive and to listen to be able to recognize problems and issues as they arise, rather than to impose your theories upon the environment. Reality stubbornly refuses to conform to our theories and categories of thought. If one is to learn from observation, which is the basis of all scientific investigation, then one has to be open and receptive to discovery from it. Descriptive research becomes a problem of seeing more clearly and reporting as accurately as possible from the role of participant observer.

THE CASE STUDY

I shall use the case of an art teacher who was teaching a seventh grade class in a unit of study in printmaking to illuminate the processes that my methods assume. Observations of this art teacher were conducted over the extent of fourteen sessions with this class, on every occasion when the class met, and whenever the future art teacher taught this class during the length of his internship.

To conduct this research, an inconspicious position at the rear of the art classroom was assumed. Extensive longhand notes, timed in five minute segments were taken which proved valuable for pacing and attentiveness to the events in the classroom. The journals of the future art teacher, classroom documents and publications of the school were also collected in the manner of a magnate that draws all materials to its source. A sizeable file of these documents soon became an abstraction that was one step removed from the actual events that were going on in this classroom. The format used in collecting this data was consistant enough through all of the fourteen observations to read much like a drama. Indeed, it proved to be actually a drama of a lived historical event that was alive in the present in the descriptive form of the data, and carefully preserved in manuscript form, labeled and filed according to the sequence of the sessions observed. At the conclusion of these observations and often after a reasonable period of time, this data was processed and analyzed to determine what actually had been the educational experiences of the future art teacher. Through this analysis process, knowledge of more than an intuitive nature of acquaintance was arrived at as the changes and growth in the future art teacher progressed and were reflected through the descriptive data.

PROCEDURAL DEVELOPMENT OF THE GRAPHIC PLOTS

The data that comprised the total observed experiences of the future art teacher in the Junior High School were submitted to a specific and objective analysis within their context. This analysis was dependent as well on the particular elements that have existed over the temporal phases of the observations. The process of inquiring, ordering, formulating, and analyzing the data to determine the nature of the behaviors in this case began with the organization of these data into a graphic plot that reflects the relationships that the observer drew to the larger context in this subject. The process in dealing with the mass of data collected during the observations of the art teacher was reflected in the organization of the Initial Graphic Plot (Table 1) and by the Second Level Abstraction Plot (Table 2). The observer renewed his understanding and comprehensions of these data in their totality by formulating the Initial Graphic Plot and by furthering his exploration of the data in the Second Level Abstractions Graphic Plot.

The Initial Graphic Plot was evoled simultaneously with the researcher's reading and reviewing of the case of the art teacher. The consistent format of the recorded data permitted the review of the data to be handled in much the same manner as one would read a play or a dramatic script. In actually, the researcher considered the data as a dramatic record of a lived event that as a participant observer he also had shared.

The issues that were involved in this sharing of experience came to consciousness in the process of reviewing the data. The unique opportunity that the methodology afforded, at this point, was to permit the researcher to reflect upon his study of the art teacher and his teaching and to raise basic questions about his role as the participant observer. The renewed contact with the data in this state of abstraction of being, once removed from the reality of the art classroom, produced existential questions in the mind of the observer as to why he was there, what stance he was taking, what he was looking for, and how he was going to describe what he saw.

The Initial Graphic Plot indicated the method that the researcher developed to identify and recognize his concerns and to begin to analyze his descriptions. A listing of the characters was identified within the data and became the specific headings for behavioral actions in series form placed under these character roles. These series entries are considered as behavioral actions that noticeably occur throughout the totality of the observations and are seen to indicate that the future art teacher is controlling, demonstrating, assigning, requesting, as well as developing art vocabularies and aesthetic reponses with his students. The students are seen as actively manipulating, responding, and involving themselves in the art experiences. The entrances of the cooperating art teacher and the observer in the data proved to be of minor concern in relation to the behavioral series of the art teacher and his students. The permanent art teacher and the observer presented a presence in the drama, however, and are therefore considered in the analysis of the case.

The formation of the Initial Graphic Plot assisted the researcher in reviewing the extensive data and visually conceptualizing the concerns of the researcher as he progresses to his inferences and speculations from the data.

The Second Level Abstraction Graphic Plot (Table 2) was a further development in the process of handling the descriptive data from this art classroom. The researcher, in this table, addressed specific questions to the data concerning the behavior of the art teacher. His interrelationships with the elements are explored in Table 1. Fourteen time periods are spaced across the plot as the researcher searched the data in the order of these time sequences for evidence that the art teacher was (1) planning and organizing the art activity; (2) providing experiences that permitted the students to understand the concepts of the art activity; (3) promoting attention to the preparation and care of the art materials and the art classroom; (4) promoting a stimulating learning atmosphere in the art classroom: (5) reinforcing and encouraging the efforts of his students; (6) coping with the varying behaviors of his students; (7) promoting aesthetic responses from his students; (8) promoting student dialogue and verbal interactions in his art lessons; (9) involving the art experiences in the total learning environment of the school; (10) receiving support and guidance from the cooperating art teacher in the setting; (11) supporting or negating a relationship with the observer and/or the supervisor, and (12) intending to be professionally commited to the teaching of art to children in American public schools. The content of these questions was developed as the researcher once again returned to a review of the data but with specific concerns for the identification of evidence that validates the behaviors within the case. These questions were therefore, shaped by the data but are not intended to have any commonality with questions that will be directed to other cases in this study. The process used in forming Table 2 was one in which the researcher specifically recorded the evidence from the data by noting the page entry of the descriptive statements that gave validity to his inquiry.

TABLE 1

Initial Graphic Plot from Observation Sessions

Series: The Art Teacher at the
Junior High School

Student Teacher	Teachers		
Class Control	*Manipulation of Materials*	*Influences*	*Conferences*
1,2,6,11,12, 12,13	1,1,2,3,5,5, 6,8	10	8,9,11
Demonstrations	*Involvement*		
5,8,13,13,14	5,4,4,7,7,7, 8,9,9,9,10, 10,10,		
Assignment Requests	*Student Responses*		
1,2,3,4,6,6, 9,11,11,12	14		
Lessons Plans			
4,7,10			
Vocabulary			
3,7,9,10			
Aesthetic Responses			
8,8,9,9,10, 11,12,13			

TABLE 2

Second Level Abstraction: Graphic Plot

The Art Teacher and the Junior High School
Case 1

Is there evidence that the future teacher:	T-1	T-2	T-3	T-4	T-5	T-6	T-7	T-8	T-9	T-10	T-11	T-12	T-13	T-14
1. Is planning and organizing the art activity?	69, 73	74	78	81	88	91	94	99		108	113, 116	118, 119	124, 125	126, 127
2. Is providing experiences that permit students to understand concepts of art activity?	70, 70, 71, 72		78, 80, 80	83, 84, 85, 85	87, 88, 89, 90	91, 94	95, 96, 97, 97, 98	99, 100, 101, 102	103	108	114, 115	120		
3. Is promoting attention to the preparation and care of art materials and the art classroom?	67, 69, 70, 71, 73	75, 76, 77, 77	78, 79, 80, 80			92	99		105, 105, 107	112	114, 115, 117	120, 121	125	126, 128
4. Is promoting a stimulating atmosphere in which the art activity can take place?	69				90		96, 98, 99	102, 102, 103	103, 104		115, 117		122	
5. Is reinforcing and encouraging the efforts of the students?	71			84, 86	89, 89			101	105	110, 111, 112	116, 116			127, 128

TABLE 2 (continued)

Is there evidence that the future teacher :	T-1	T-2	T-3	T-4	T-5	T-6	T-7	T-8	T-9	T-10	T-11	T-12	T-13	T-14
6. Is coping with varying behaviors of the students ?	67		78, 80	86		94, 94	95	100			117	119		
7. Is promoting aesthetic responses from the students ?	72	74, 76		83, 85	87			100, 103,	103, 104, 105	108	116	118	122, 122, 123, 123	
8. Is promoting student dialogue and verbal interactions in the art experience ?	72	75		81									122, 122, 123	
9. Is involving the art experiences in the total learning environment of the school ?									107, 107					
10. Is receiving support and guidance from cooperating art teacher in school ?	67	76, 77				93	98	99	103, 104, 105	109, 111	115, 116	119, 120		127
11. Is supporting or negating a relationship with the observer and/or supervisor ?	67		71						103	108	117, 118			
12. Is intending to be professionally committed to teaching art to children in the public schools												118, 118		128

These numbers and the formations that they have taken in the graphic plot allowed the researcher to perceive the prominent behaviors of the art teacher and the spread of these events over the temporal phases of the observations They also served to develop a descriptive document that reflects the texture of the case.

The behavioral strands in evidence indicate the teacher's concern for the care and the orderliness of the art classroom and his desire to structure experiences so that the students will produce art according to his specifications. The analysis of these strands are exhibited in yet another level of abstraction in the texture of the case as it is considered within the context of the observations.

THE TEXTURE OF THE CASE. THE ART TEACHER AND THE JUNIOR HIGH SCHOOL

The art teacher in this study was assigned to the internship teaching experience in the university term following his exposure to teaching adolescents in laboratory classes at the university where he is enrolled as an art education major. During his final year, the future art teacher began to register for the art education methods courses and to avail himself of courses within the College of Education that would be responsible for his certification as an art teacher in the public schools.

The future art teacher had made considerable progress with his individual expression in painting and had several one-man showings of his work before he began his internship. His academic record reflected a high involvement in his course work that he was pursuing in both studio and theory courses. He had made application to and had been accepted for advanced study in art education leading to the master's degree at the very outset of the internship experience.

An additional personal motivation for this future art teacher was the actual availability of a permanent art teaching position at the school in which he was to perform his internship. With his wife enrolled in a doctorate program and he about to begin advanced work at the university, the art teaching position in this secondary school was a desirable goal for his attainment. The future art teacher had expressed his desire to be considered for this position, and the probability of such a source for employment would make life financially more bearable for him as he would be able to gain professional experiences in art teaching while both he and his wife pursued course work leading to advanced degrees. The art teacher was, needless to say, anxious to perform admirable work in the internship requirement of his program and was hopeful that his work would be evaluated favorably by the school administration who had the power to make his objectives a reality.

Observations began with this future art teacher in a seventh grade art class that met for fifty minutes on two consecutive days of the week. The researcher observed him teaching this class for fourteen sessions over the university term.

From the beginning of this class, the future art teacher gave constant and concentrated concern for the care and the orderliness of the art classroom and its equipment. It is apparent from the cluster of evidence at the beginning of the teaching experience that such controls set upon his students through the clean up tasks are conceived by this art teacher as an asset to his teaching performance and that he promotes, enforces and demands that his students carry out these tasks.

> Class, I'd like your attention please. When you came in here the brayers were clean. Now they are filthy! I can't stand over you and see that they are clean. Let's get them done!
> Remember, people, those names that I called out at the beginning of the class are responsible for cleaning up! So keep that in mind.
> If your clean up is finished, then take your seat!
> Remember those people whose names I called out should be cleaning up. All others should be at their seats.

Much of the demands and the specific references that the art teacher makes to these tasks can be interpreted as a reflection of his teaching effectiveness.

It was also found that this art teacher was insecure with relating the subject matter of the class to the readiness of he students and has some difficulty in planning his teaching strategy in this situation.

> Although the art teacher has now completed the class, the students do not move from the art room until 10:00 a.m. The latter segments and discussion portions of this class have not evoled as successfully as the future teacher desired.
> The art teacher is finished and has nothing more to say or to do. The students therefore are abandoned and left to remain at their seats until the classroom clock signals their moving on to their next class.
> The art teacher relates that he is a little hesitant as to the direction he wishes to go with this unit in printmaking, but that he borrowed books from the observer's office that he has looked over. 74
> He has forgotten to bring his books from which he wishes to show the class his prints and the slides of prints which were also to have been shown today to this class. He is wondering how he will relate and introduce woodcut to the printmaking class — should the students spend time on their drawings in preparation for the wood or should he demonstrate a procedure for making a woodcut? 81-82

The art teacher begins to surmont these problems by using the only vehicle which is readily available to him. Following carefully and closely with the format of a lesson plan that specifies the writing of behavioral objectives, the art begins to formulate his teaching sequence by making assignments to the students at each encounter with them.

> The art teacher goes to the chalkboard and writes: Tuesday. 7-11
> Requirements: 2 neat prints, 2 neat unsmudged prints. 79

The students perform these tasks with rote and without involvement or personal relationship to their art. Their art becomes as much of a tasks as the clean up. The assignments, based upon behavioral objectives for each class session continue:

> Remember, make a clean neat print! 91
> Bring in a texture to print. No larger than 3" x 5". 93

Class attention, control and discipline problems become an issue and the art teacher immediately begins to take measures to curtail the situation.

> Today we are going to have a quiz. Question number one. What is the name of the object you have brought in to print this morning If you didn't bring in an object, write 'nothing'.
> Write down what you think relief printmaking is. You saw it all through the film yesterday.
> Question number three. What part of the object prints on the paper? When you have finished, fold your paper in half.
> Student: Do we throw it away? 78

The behavioral objectives that, by this time, have come to be an integral part of the art teachers's performance do not appear for quite some time in a formally written manner as is requested from each future teacher in this situation. Instead, the art teacher begins to introduce the wood blocks and to promote the possibilities of the students obtaining their ideas for their woodcuts from the media itself.

> Today, the first thing to do is to make a design and utilize the wood. Be sure to incorporate aspects of the wood into your design. 82

The students are confused by this possibility. The blocks of wood that they have been given are small and are of hard wood so that there is little evidence of any grain on the surface of the wood.

> Student: How are we to use the grain of the wood when it doesn't even show up? 84
> Student: I don't know what you mean by utilizing? How do you make use of the grain? 84
> Student: If you are an art teacher, you know how to utilize the grain. We don't. 85

To accommodate the students' demands for clarification of the assignment, the art teacher instructs the students o burn he wood with a prpropane torch so as to remove the pulp in the wood and allow the grain of the wood to be more clearly visible. Crayon rubbings are taken of this process in the evolution of the student's woodcuts and interest again begins to becomee evident on behalf of the students.

> Here's Jim's print. See the graining on it. See what he can design and begin to work with? 89

All the cutting knives, inks, papers are given to the students and a considerable amount of time is spent by the students in becoming further acquainted with these materials. Specific instrutions from the art teacher are given to the students during this process in an atempt to guide them through this experience.

> Step 1. Burn your block.
> Step 2. Brush your block.
> Step 3. Print your block twice.
> Step 4. Re-design your block to prepare for cutting. 89

The students, having the opportunity to manipulate the materials and become familiar with them, display a considerable change of attitude towards their art in this classroom.

> O.K. class, we will have to begin clean up. General disappointment is voiced throughout the classroom at this announcement for students would like to continue today's experience. 90
> The students begin to assume the clean up responsibilities and amazingly enough in just a few minutes the complete art room, art supplies and individual art works are all properly attended. 90

Manipulation of the small hard wood blocks of wood is continued into the next few sessions. Directions are still addressed to the students from the behavioral objectives format.

> Class, by now you have at least pulled two proofs. Look at the two together and compare the tow. 93

Although the class has become more ivolved and had at an earlier time demonstrated their cooperation and involvement, the art teacher prolonged the time for the manipulation of this small block of wood and so the students revert back to behaviors that present a problem for the future teacher and at times he is caught up again in desciplinary action.

> This is not a contest to see who can out talk whom! 94

During the seventh session of this class, the new blocks of wood selected by the future teacher from a local lumber yard, are introduced to the class. The art teacher relates his perceptions of this time in this learning process as he records in his journal the following :

> Succes! How nice is success after one has been stumbling along for two weeks. I tried an experiment with the seventh grade group of burning wood with a propane torch to bring out the grain in the wood. Each student burned his own block (after some safety tips from the instructor) and then printed it. It proved to be just the thing. The students who were heretofore disinterested were all of a sudden enthusiastic, responsive, eager and more than involved. 98-99

The art teacher is now able to progress to varying learning situations. He develops a list of printmaking terminology which he places on the chalkboard and to which he begins to add new terms daily. He constantly draws attention to this list. The introduction of an exhibition of original prints in the classroom is seen as an attempt to increase the students' understanding and appreciation of printmaking and to promote the possibilities of an aesthetic relationship to prints by these students. Upon first exposure to the prints the students observe them for their literal subject content.

> The art teacher exhibits a series of woodcut prints. He does this holding each print before the class and drawing attention to their design. The student response is one of identifying the object in the designs. That's sailboats, trees in a forest, a face, etc. 100

The prints are ignored by the students during the period of time in which the students are creating their own designs and rendering their blocks.

> The observer has not been aware of any students who have looked at the display of woodcuts that has been placed at the side of the room, although reference has been made to them to avail themselves of the exhibit and time has certainly permitted it during this class session. None of the students responded to viewing these examples and have walked by them as if they were never in the classroom today. 102-103
> None of the students have observed the woodcut exhibit even though most of them have walked by it and have even stood near it as they were returning their art materials to the container trays that have been placed on the counter top in front of this exhibit. 107

As the students concentrate on their woodcuts, the classroom atmosphere changes constructively to one of cooperation and involvement.

> Amazingly the atmosphere in the classroom today is a complete reversal of yesterday's. The class reflects almost total attention and concentration. It is so quiet at this time that the students in the next classroom can be heard through the walls. 105
> A student voluntarily passes the waste basket throughout the classroom and collects the wood shavings from the day's work. 106

Proofs of the students' work are then selected for matting and the class becomes absorbed in the completion of their prints. The art teacher urges the students to partake of viewing the exhibition of prints and begins to find methods to bring this exhibition into the stream of action of the classroom.

> A print, from the woodcut exhibit, is removed from a storage cabinet behind the future teacher's desk. The student for whom this print has been obtained is asked to study the print to make color choices that would be helpful for his print. 117
> The art teacher arranges examples of his own prints from a woodcut on the classroom bulletin board. The premise behind this exhibition is to illustrate the decision making process that a printmaker goes through in the numbering of his prints and the labeling of the prints according to the print's quality as a good print. 118

THE COMPENDIUM OF THE CASE. CASE 1, THE ART TEACHER AT THE JUNIOR HIGH SCHOOL

The art teacher was personally motivated to succeed in his art student teaching experience. His personal goals for achievement in this experience were determinates of his future employment, perhaps at this very school, which would also facilitate the practicality of both his and his wife's advanced academic endeavors at the nearby university. These goals appeared to influence his desires to efficiently direct and manage his art classroom so that all of the visually observed elements such as the tools, the equipment, his lesson plans and the behaviors and products of his students would indicate his succes to all who judged him.

Something went wrong. The behavioral objectives that the art teacher composed and processed upon his students did not permit these students to realize much of a degree of achievement in this experience in printmaking. Many attempted to produce their assigned number of clean and unsmudged prints ; to perform the teacher requests for the care of the tools and supplies, and to respond and appreciate the exhibition of pints that was displayed for their benefit. They tried but it was meaningless. Within the extent of several sessions, the art teacher was confronted by his students lack of involvement, enthusiasm and regard for him as a teacher and for the art experience that he was providing.

These behaviors, on behalf of the students in this seventh grade art classroom, employed the art teacher to re-examine his subject matter in relation to his teaching methods and his teaching strategies. After a period of study and examination, the art teacher abandoned writing behavioral objectives of the former production nature and developed a series of lessons for his students in which he assisted them in understanding and respecting the use of their wood as a medium for the expression of their visual images. The art teacher then could be seen as a knowledgeable teacher that assisted and guided this process individually with his students. The resulting behaviors of these students displayed the changes in attitudes which had taken place in this clasroom. The art teacher no longer expanded energy in commanding attention and involvement from his students and his students began to verbally demonstrate their disappointment when each art class was over. Many also began to register to come to the art classroom during other available periods during their day to continue their work in printmaking. The positive response to the art class became more apparent as each of these later episodes unfolded.

The products of the students in this art class also reflected the change of behavior and attitude that these students were undergoing. Achievements became self-apparet to individuals as they realized their accomplishments and the accomplishments of others in the classroom. The students verbally expressed their pride and understanding of the value that the experience had for them to their teacher in both spoken and written form. The success was apparent to the art teacher.

The art teacher then knew that he was succesful as an art teacher because his students were successful. His journal reflected this understanding and his attitude of respect, concern and regard for his students reflected this new found discovery.

THE QUALITY OF THE CASE. CASE 1, THE ART TEACHER AND THE JUNIOR HIGH SCHOOL

Change, in the students as well as in the future teacher, had occurred in both their attitudes in this teaching setting. The future teacher had a positive attitude towards the artistic accomplishments of a twelve or thirteen year old and had established self-confidence in his teaching that permitted him to develop the constructive outcomes of his art classes. Such accomplishments had given him a sense of satisfaction and confidence as he approached his interviews with the principal of the school with enthusiasm for teaching art at this junior high school.

The intern art teacher was one of the many applicants interviewed for the position of art teacher at his school. He was appointed to this position at this school, however, shortly after the termination of his intern teaching experience.

SUMMARY

In conclusion, it can be now stated that the method developed in this research provides a mode of inquiry and concern for the education of the art teacher. It is also a base for determining the effectiveness of the internship as a learning experience in an art learning setting. This methodology is recommended for those responsible for the supervision of the art teachers in the settings of schools and in other art learning environments such as art museums and art centers. The methodology provides a means for understanding and respecting the quality of the individual creative art teacher in these particularistic learning experiences and for recognizing the occurrance of the self-realization of the future art teacher as an effective professional with the promise of future contributions to the field of art education.

RÉFÉRENCES

ALLPORT, W., *The Use of Personal Documents in Psychological Science* (New York : Social Science Research Council, 1942).

BARKER, R. G., *Big School — Small School* (Kansas : Midwest Psychological Field Station, 1962).

BARKER, R. G., *The Stream of Behavior* (New York : Appleton-Century-Crofts, 1963).

BARKER, R. G., *Ecological Psychology* (Stanford : Stanford University Press, 1968).

BEITTEL, K. R., 'An Alternate Path for Inquiry Into Art.', *Art Education*, Vol. 24 (January, 1971), 30-33.

BEITTEL, K. R., *A Case Methodology for the Study of the Drawing Process and the Drawing Series* (Washington, D.C. : U.S. Office of Education, Project N°. 1-C-024, 1972).

BEITTEL, K. R., *Mind and Context in the Art of Drawing* (New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972).

BELSHE, F. B., *A History of Art Education in the Public Schools of the United States* (University Microfilms, 1946).

BROWN, G. I., *Human Teaching for Human Learning : An Introduction to Confluent Education* (New York : Viking Press, 1971).

BRUYUN, S. T., *The Human Perspective in Sociology : The Methodology of Participant Observation* (Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall Inc., 1966).

COMBS, A. W., *The Professional Education of Teachers* (Boston : Allyn and Bacon, Inc. 1967).

CONANT, J. B., *The Education of Teachers* (New York: McGraw Hill, Inc. 1963).

DE CHARMS, R., *Personal Causation* (New York: Academic Press, 1968).

DENZIN, N. K., *The Research Act: The Theoretical Introduction to Sociological Methods* (Chicago: Albine Press, 1970).

GLASER, B. G. and A. L. STRAUSS, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Chicago: Aldine Co., 1967).

GLOBE, F., *The Third Force: The Psychology of Abraham Maslow* (New York: Grossman Publishing Co., 1970).

GOULDNER, A. W., *The Coming Crisis in Western Sociology* (New York: Basic Books, 1970).

HALLERAN, J.D., *Attitude Formation and Change* (England: Leicester University Press, 1967).

HENRY, J., *Culture Against Man* (New York: Vintage Books, 1965).

HOLT, J., *Freedom and Beyond* (New York: E.P. Dutton and Co., 1972).

JACOBS, C. (ed.), *The Participant Observer: Encounters with Social Reality* (New York: George Brazilles, Inc., 1970).

JOHNSON, J. A. and R. C. ANDERSON, *Secondary Student Teaching Readings* (Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Co., 1971).

JOHNSON, A. and D. DEPRIN, *Elementary Student Teaching Readings* (Glenview. Illinois: Scott, Foresman and Co., 1971).

JOYCE, W., G. OANA and W. HOUSTON (ed.), *Elementary Education in the Seventies: Implications for Theory and Practice* (New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1970).

KAHN, R. and F. MANN, 'Developing Research Partnerships', *Issues in Participant Observation*, ed. G. J. MC CALL and J.L. SIMMONS (Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Co., 1969).

KENSLER, G., *Preconference Education Research Training Program for Descriptive Research in Art Education* (Washington, D.C.: Office of Education, Project N°. 0-0017, 1971)

KIESLER, C. A., B. E. COLLINS and N. MILLER, *Attitude Change: A Critical Analysis of Theoretical Approaches* (New York: John Wiley and Sons. Inc., 1969).

KIESLER, C. A. and B. SARA, *Conformity* (Reading, Massachusetts: The Addison-Wesly Publishing Co., 1970).

KIRBY, C. V., *The Business of Teaching and Supervising the Arts* (Chicago: Abbott Educational Company, 1927).

KIRBY, C. ., *Art Education in Principle and Practice* (Springfield, Massachusetts: Milton Bradley Co., 1933).

LEWIN, K., *Field Theory and Social Science* (New York: Harpers Inc., 1951).

LOGAN, F. A., *Growth of Art in American Schools* (New York: Harper and Brothers, 1955).

LOWENFELD, V., *Creative and Mental Growth* (New York: Mac Millan Co., 1947).

MAC DONALD, S., *The History and Philosophy of Art Education* (New York: American Elsevier Publishing Co., Inc., 1970).

MALINOWSKI, B., *Argonauts of the Western Pacific* (London : George Routledge and Sons, 1932).

MASLOW, A. H., *The Farther Reaches of Human Nature* (New York : Viking Press, 1971).

MC CALL, G. L. and J. L. SIMMONS, *Issues in Participant Observation* (Reading, Massachusetts : Addison-Wesley Publishing Co., 1969).

PEPPER, S. C., *World Hypotheses* (Berkeley : University of California Press, 1970).

POHLAND, P. A., 'Participant Observation As a Research Methodology', (Paper read at the National Art Education Conference, Dallas Texas, April 5, 1971).

ROGERS, C. R., *On Becoming a Person* (Boston : Houghton Mifflin Co., 1961).

SARASON, S. B., *The Culture of the School and the Problem of Change* (Boston : Allyn and Bacon, Inc., 1971).

SILBERMAN, C. E., *Crisis in the Classroom* (New York : Random House, 1970).

SMITH, L. and J. A. M. BRECK, *'Go Bug Go' : Methodological Issues in Classroom Observation Research* (Occasional Paper Series N°. 5, St. Ann, Mo. : Cemrel, Inc., 1970).

SMITH, L. and W. GEOFFREY, *The Complexities of an Urban Classroom* (New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968).

SMITH, L. and P. M. KEITH, *Anatomy of Educational Innovation* (New York : John Wiley & Sons, Inc., 1971).

VAN DALEN, D. B., *Understanding Educational Research* (New York : Mc Graw-Hill Book Co., 1966).

WHYTE, W. F., *Street Corner Society* (Chicago : University of Chicago Press, 1955).

RÉSUMÉ

Études méthodologiques pour la supervision et le développement de l'enseignement des arts dans les écoles et les musées d'art.

La recherche présentées dans ce rapport découlent des réalités dans les classes d'art dans les écoles et les musées et posent un problème à examiner. Il présente une méthodologie qui doit permettre à un tel examen de décrire et d'analyser les processus d'apprentissage, les changements et la croissance qui se présentent dans l'expérience de l'enseignement de l'art.

La prémisse que l'observation directe est la plus fondementale de toutes les méthodes de recherche et que la science commence avec l'observation, a été acceptée comme idée directrice sous-jacente. Lec actions de percevoir et de décrire, impliquées à cette méthode scientifique sont compatibles cognitivement à la nature et l'entraînement du chercheur comme éducateur en art. Les conditions de la classe d'art scolaire et du musée d'art présentant plusiers méthodes, plusiers personnes, plusiers situations et plusiers variables sont des environnements acceptables pour

la recherche et n'exige pas que certains sujets soient écartés et controllés afin d'obtenir des données scientifiques.

Des précédents dans ce mode de recherche ont été posés par Malinowski, Barker, Louis Smith et Beittel. La philosophie du contextualisme place la méthodologie de recherche en perspective.

Le procédé du micro-ethnographe d'un professeur d'art qui se trouve dans la situation d'enseignant dans une école publique est formé d'après les processus pour cueillir les données découlant d'études anthropologiques. Un rapport descriptif continuel de la situation dans l'enseignement d'art est assemblé par le chercheur qui a assumé le rôle de l'observateur participant et qui a relaté les épisodes comme quelqu'un qui a été le plus près de l'action.

Toutes les influences de l'environnement, tous les documents et toutes les interactions ont été considérés lorsque le chercheur construit une étude longitudinale du professeur d'art. La conception de cette étude s'est montrée utile pour assister le chercheur a être continuellement attentif aux événements.

Une procédure d'analyse de ces données descriptives commence par la formulation des données, des épisodes qui et qui indiquent la qualité consciente du professeur d'art et présente la texture de l'acte éducationnel de l'art pendant le temps des observations.

Ceux-ci sont présenté de manière graphique en des séquences de temps et sont verifiées par un retour continuel en arrière vers les données, qui par leur propre nature ont formés un premier niveau d'abstraction.

Un niveau d'abstraction synthétisant se forme quand la procédure d'analyse est portée un pas en avant à un troisième niveau d'abstraction dans lequel les attitudes du professeur, obtenues seulement par des inférences du comportement émergent pour désigner la qualité de l'expérience de l'art. Un engagement à des recherches ultérieures dans cette méthodologie est suggéré pour les directeurs de professeurs d'art dans les instituts supérieurs d'éducation et dans des musées d'art publiques ayant un programme éducationnel. On a étalé aussi un exemple de l'emploie de cette recherche dans les cours d'éducation des professeurs d'art, antérieurs à une expérience interne dans laquelle il y a un besoin d'apporter les réalités de la classe d'art scolaire et les diversités des musées d'art au campus.

Les donneés de cette recherche ont été désignées à des étudiants en education à servir de littérature dans les cours, permettant à ces étudiants de suivre l'acte d'enseigner dans son contexte, depuis le commencement jusqu'à la fin. Des données de feed back des étudiants indiquent ceci comme une méthode significative pour l'étude de l'enseignement d'art.

Prof. Robert William OTT was born in 1934. He studied at the Pennsylvania State University (MEd and Ded in art education). He is now associate professor of art education at the same university.

ANALYSIS OF THE TEACHER'S WORK BY MEANS OF A DIDACTIC CODE

by

Ass. Prof. Dr. R. Radwillowicz
(Teachers' Education Institute, Warsaw-Rembertow, Poland)

A need of an exact and objective analysis and assessment of the teacher's work during a lesson is evident both for theoretical and practical reasons. Although there exists a quite large literature, relating to the problems and methods of recording, measuring and analyzing a lesson, one cannot find such a ready tool which would fulfill simultaneously the following eleven modern methodological demands :

1) recording all phenomena, essential from a didactic (i.e. teaching and learning) point of view ;
2) a relative completeness (many-sidedness) ;
3) recording not only the effects of a didactic process, but the process itself too ;
4) clearness of criteria used ;
5) their discriminativeness ;
6) gradualness ;
7) quantitativity ;
8) operativeness ;
9) objectivity ;
10) ability to be used for training teachers and improving their work, and
11) openness (ability to be developed).

In order to respect to a some degree each of these demands at the same time, the author and his co-workers, being teachers of various subjects in Polish generally-educating and vocational middle schools, have built and practically verified a new research tool called 'a didactic code'. This tool enables teachers and researchers to record in a synthetic form the process and effects of each lesson of any subject, and as well to analyze and to assess it from many points of view, in details and objectively. Until now this tool was used only on a basis of a previous lesson record ; at present, however, the authors try to apply the code immediately, i.e. omitting a lesson record.

The code includes two parameters (dimensions) : the one of facts (phenomena, factors, aspects) and the other of time. The time is to be written down be means of Roman characters (I, II, etc.) which represent the so-called links or moments of a lesson, while facts are to be recorded by means of Latin letters (some capital and all small ones) which represent all essential constants and variables of a didactic process during a lesson. In order to record more detailed phenomena and aspects, also Arabian numbers (1, 2, etc.) are introduced. Thus this proposal gives as a whole a possibility to record and to assess by means of such a set of signs each lesson on a single paper sheet (called by the author a code picture of a lesson), as all signs may be put into a matrix or synthesized in some symbolic formulas.

In the time parameter seven rather universal links or moments are foreseen, occuring in all types of the lesson, independently of the kind of general teaching method used — traditional or progressive one. These moments are as follows:

I. Organizational activities;
II. Controlling of knowledge and habits relating to the contents already learnt;
III. Introduction into a new theme (topic);
IV. Organization of pupils' work;
V. Pupil's work;
VI. Summarizing the work during the lesson;
VII. Formulating and explaining the home work.

The moments enumerated above are to be written down on a paper sheet in a sequence in which they actually occured in a lesson considered.

The second dimension of the code is trying to grasp all genuine didactic phenomena taking place during a lesson and being either constant or variable. These phenomena are divided into the following seven thematic groups (aspects):

A. Aims;
C. Contents;
S. Conditions (situations);
M. Methods;
F. Organizational forms;
E. Effectiveness, and
T. Teacher's own assessment of the lesson.

Each of these groups of facts includes several detailed phenomena (denoted by small letters) which are divided further either into some smaller particular classes or into various possibilities, according to the degree of fulfillment of an aspect considered. For these two cases Arabian numbers are foreseen. It should be added that some signs are related to the lesson as a whole, while most of the others describe phenomena occuring within particular moments. Only these latter signs enable to record a lesson as a process.

Because of place shortage only a fragment of the code, relating to the first two groups of factors, i.e. 'A' (aims) and 'C' (contents) is presented below.

Signs and their description					Meanings of signs
various degrees of generality					
			a whole lesson	particular moments	
A			+		Aims of a lesson
		1			· cognitive, not clearly defined
		2			· cognitive, clearly defined
		3			· instructive, not clearly defined
		4			· instructive, clearly defined
		5			· educational, not clearly defined
		6			· educational, clearly defined
C					Contents of a lesson
	t		+		Degrees of generality of the topic of a lesson
		1			· a general topic
		2			· a topic including general and particular topic
		3			· a particular topic
	r		+		Kinds of contents from the point of view of their relations (connections)
		0			· no connections
		1			· connections with other contents of the same subject
		2			· connections between contents of two or more subjects
	s		+		Kinds of contents from the point of view of their inner structure
		1			· an incorrect structure
		2			· a proper structure of contents, but without any relation to the curriculum part just taught
		3			· as above and with such a relation
		4			· a proper structure and with a relation to a whole curriculum (foreseen for this grade)
	q			+	Kinds of tasks and questions formulated by the teacher
		0			· no tasks
					Tasks from the point of view of their aim :
		1			· cognitive
		2			· fixing
		3			· systematizing
		4			· controlling
	k			+	Other kinds of tasks
		1			· simple tasks
		2			· complex tasks
		3			· particular
		4			general
		5			· algorithmic
		6			· problem
		7			· creative

Signs		relating to a whole lesson	relating to its particular moments					
			I	II	III	IV and V	VI	VII
A	-	2,4,6						
C	t	2						
	r	1						
	e	4						
	q			4,4,3,4	1	1,1,1,1,2,1,1,1,1,1,1,1,1,3,1,1,1,1,1,1,1	3	
	k			2,3,2,3,2,3,1,3	6	2,3,2,5,1,1,2,6,1,3,2,5,2,5,1,3,1,3,2,6,2,6,3,6,3,5,2,6,3,6,2,6,2,6	2	
S	l	2						
	m					1,3,7,3,3		
	a					3,3,3,3		
	d							
M	x					2,2,1,2,2,1,2,2,2		
	y					3,1,2,3,1,5,5,5		
F	u		1,2	3		3,3		
	w			1,2		2	1,2	
	e			2,0			2	
	i				2			
	o					3,1,3,3,1	3,1	
	v					2,3,1,3,1,1,3,1,1,1		
	h							3
E	p				2	2,3,1,2,3,1,1,3,3,2,3,2,3,3	3	
	j			4,4,4,2		5,4,3,5,4,4,4,4,5,4,3,3,4,4,4,5	4	
T	g	4						
	c	5						
	n	5						
	f	4						

Information about the remaining parts of the didactic code (i.e. the most ones) must be confined by the presentation of the letter items and their meanings.

S — Conditions (situations)
l — place of a lesson
[illegible] — didactic means (media)
a — their availability
d — disturbing factors

M — Teaching methods
x — their kind from the point of view of teacher's activity
y — their kind from the point of view of pupil's learning activity

F — Organizational forms (techniques)
i — introducing the topic of a lesson
o — organizing the pupil's work
v — leading the pupil's work
u — mobilizing the pupils
w — controlling the pupils' work
e — evaluation by means of marks
h — assigning the home work

E — Teaching and learning effectiveness
p — pupils' participation in a lesson
j — pupils' participation in solving tasks

T — Teacher's own assessment of the lesson
g — as to lessons's aims
c — as to lesson's contents
n — as to methods applied
f — in organizational aspect

A logic and practical verification of the code, i.e. testing all its characteristics, took place during four years and resulted in preparing for print a collective book on 'A new method of recording and analyzing a lesson' in which the co-workers of the author show how they apply this tool to the analysis of lessons of their own subjects.

As an example is cited below a code picture of a laboratory lesson of chemistry, conducted by Mrs. H. Nowakowska, M.A., in a second grade of a general-educating high school on the topic 'Characteristics of iron and its connections'.

It is self-evident that such a system of signs is unable, because of its generality, to present specific contents of any subject. Nevertheless just thanks to it didactic code enables teachers and instructors in teaching methods to develop resp. to expose a role of classifying specific contents from the principal point of view both of aims of the lesson and of structure of the teaching contents.

As to usefulness of the code not only for purposes of training future teachers and in-service teachers, this instrument offers a lot of possibilities. It enables :

— to reflect in a sequence and relatively objectively many genuine elements (factors) of the didactic process, occuring during a lesson ;
— to record, thanks to it, not only the effects, but the process itself too ;
— to grasp quantitatively a frequency of particular elements.

It enables also to compare within the same scheme :
— successive or selected lessons of the same teacher ;
— lessons of different teachers on the same topic ;
— lessons of the same subject ;
— lessons of various subjects on the same teaching level, etc.

The more this code will be elaborated and verified, the easier and the more precise will be its practical application, also for purposes of general problems and statistic analyses. For one may by means of the didactic code, firstly, state what does occur and with what a frequency, secondly, assess the phenomena stated, and — thirdly — proceed to experimental modifications.

According to the demands expressed at the beginning of this paper, our tool is open, i.e. it may be developed. Now we see two main and quite different directions of its development. One consists in an enlarging and enriching it in order to apply the code to particular requirements of particular subjects ; the other may lead, on the contrary, to simplifying, concentrating and confining a whole set of signs to a single, but indeed especially evident and important factor of the didactic process of a lesson.

The author comes to the conclusion that such a main factor, determining the quality of all pupils' mental activities during each lesson, is first of all a system of tasks (including questions) formulated by the teacher. Such an evolution of the didactic code would enable the observer of a lesson and the teacher himself to record the stem of his (own) work even during a lesson just conducted, and — what would be even more important — to plan and to programm an appropriate developing system of didactic tasks. The latter would be written down, e.g., in a form similar to a music notation, i.e. by means of special vertical 'notes' situated on some horizontal lines.

RÉSUMÉ

Analyse du travail de l'enseignement à l'aide d'un « code didactique ».

L'auteur et ses coopérateurs proposent un nouvel instrument de recherche nommé « code didactique ». Cet instrument permet aux enseignants et aux chercheurs d'enrégistrer, dans une forme synthétique — sur la base d'un procès verbal d'une leçon — le cours et les effets de chaque leçon sur n'importe quel sujet. Il permet aussi de l'analyser et de la taxer sous maints points de vue, en détail et objectivement. Cette proposition provient d'une expérience dans l'enseignement et d'un examen critique d'une littérature bien riche qui, cependant, ne procure aucun instrument approprié et tout fait, pour mesurer et évaluer une leçon entière. A l'aide du « code didactique » on peut assembler aussi des données empiriques riches et variées, qui pourraient servir à des buts théoriques. En construisant cet instrument, les exigeances methodologiques suivantes ont été respectées :

— enregistrer tous les phénomènes essentiels ;
— être relativement complet (presentant de multiples aspects) ;
— ne pas enrégistrer seulement les effets mais aussi le processus ;
— clarté des critères utilisés ;
— pouvoir de distinction ;
— progression par degrés ;
— quantitativité ;
— pouvoir opérationnel ;
— objectivité ;
— possibilité d'être utilisé dans l'éducation des enseignants en vue de l'amélioration de leur travail ;
— être ouvert (c.à.d. pouvoir être développé).

Le code contient deux paramètres : le premier pour les faits (phénomènes, facteurs, aspects), l'autre pour le temps.

Les temps doivent être marqués par des chiffres romains, représentant les soidisant chaînes ou moments d'une leçon, tandis que les faits doivent être enregistrés en lettres latins qui représentent tous les variables essentiels (facteurs) d'un processus didactique (enseignement et apprentissage) pendant une leçon. Afin d'enrégistrer des phénomènes et des aspects plus détaillés on introduira aussi des chiffres arabes.

Ainsi cette proposition donne en tout une possibilité d'enregistrer et d'évaluer, à l'aide d'un tel ensemble de signes, chaque leçon sur une même feuille propre, étant donné que tous les signes peuvent être mis dans une matrice ou synthétisés dans quelques formules symboliques. L'applicabilité de ce code didactique a été vérifié d'une manière positive par les coopérateurs de l'auteur, sur plusieurs sujets.

Prof. Dr. Richard RADWILLOWICZ was born in 1922. He took his doctoral degree at Cracov Teachers' Training College in 1953. He is associate professor at the Teachers' Education Institute of Warsaw-Rembertow where he leads a pedagogical research seminar on the analysis of the teacher's work and teaches didactics.

SELF-REALIZATION THROUGH EDUCATION

by

Prof. Dr. M.C. **Karadeniz**
(University of Instanbul, Turkey)

Self-realization is a matter of knowing the basic properties of nature. This means to have basic knowledge on natural sciences.

Education means to help, new generations have the experiences and knowledge of earlier generations, so that they gather new knowledges and adequately use them in the right places, thus stimulate their creative abilities. Knowledge related to the basic properties of the nature is science.

The present science have been gathered by long experiences and observations through many generations. All complex things or phenomena are formed as a combination of simpler or more basical ones. So, as the science progresses the number of basical properties or things decrease and the complexity of nature becames simpler.

To search the most basical properties of nature is the subject of physical science. Originally physics means nature in a very broad sense. Expression of relations between basical events or things is mathematics. More clearly, mathematics means logic of the nature.

Self-realization means to perceive himself in nature and in sociaty and to understand others better.

Observations show that, most of the young pupils in school are afraid of mathematics and science (Physics, Chemistry, Biology). But, they use these properties in daily life, when they are walking, eating, cooking and planting flowers. In their commercial relations or when they decide something they perfectly use mathematical logic but without realizing. So they should be able to learn the basic concepts of science, if it is made known to them in their daily life, so their fear could be eased.

As it is pointed out before, we have reached to the present science through very long evolution. The aim of education is to complete this evolution in fifteen or twenty years. This should be done in a natural order according the biological development of the brain and perception ability. Examples should be chosen from the most necessary needs of their daily life. Doing so, it is possible to attract their attentions on the subject. On the other hand, to use attractive anologies between the interesting events of life and the subject taught, helps to use their knowledge in different cases, this increases their effectiveness in society and develope their personality.

I should like to give a few examples for teaching physics. The notions of relativity and quantisation are very important in modern physics. These are introduced in such a way that, it does not interest most of the pupil. But these are very basic concepts and help to understand the nature.

When we are teaching relativity, instead of saying that, an event may look differently from different reference systems, and writing down the transformation formulas, we may introduce the subject, asking what the consumers would think for an increase in food price and what would the producers think for the same increase. Than, it is easier to introduce the system of reference, etc. To look at the mirror may be another example of relativity, because when someone looks at the mirror he looks at himself by the eyes of another one.

The idea of quantisation can be introduced by reminding the fact that it is difficult to swallow a very tiny piece or a very large piece of bread, but it is very easy if it is a normal morsel. Or, instead of walking up a steep slope it is easier to use a stairway with an adequate step height (about 20 cm).

Step heights between 18-22 cm are more comfortable than the step heights lower or heigher. These examples may help better to grasp the sense of quantisation.

Finally, I believe, it is necessary to make researches for the science teaching in order to teach without arousing any fear. This is the most important necessity for self realization through education.

Prof. Dr. Mustafa Cemil **Karadeniz** was born in 1924. He took his PhD in nuclear physics at the Faculty of Science of Istanbul University in 1951. He is now teaching in the radiobiology department of the same faculty.

Les Professeurs DR. P. YSEWIJN (Maroc), Président de l'Après-midi Africaine et A.S. MUNGALA, Président du B.A.S.E. au Zaïre

The Professors DR. P. YSEWIJN (Marocco), President of the African Afternoon, and A.S. MUNGALA, President of the B.A.S.E., Zaïre.

AFRICAN AFTERNOON

APRES-MIDI AFRICAINE

PRESIDENT - PRÉSIDENT

Prof. Dr. P. YSEWIJN
(Ecole Normale Supérieure, Rabat, Maroc)

SELF-REALIZATION THROUGH EDUCATION: THE PROBLEMS AND THEIR SOLUTION IN THE NIGERIAN SITUATION

by

Prof. Dr. A. E. Afigbo
(University of Nigeria, Nsukka, Nigeria)

INTRODUCTION

It is somewhat difficult to define 'self-realisation' in the Nigerian situation. This difficulty arises largely from the fact that Nigeria, as a nation with 'one flag, one constitution and one destiny' is a recent creation out of a conglomeration of states and ethnic nationalities each of which had, before the imposition of British colonial rule, its own distinct 'self', its own characteristic personality type, its own identity and its own conception of what constitues the fully rounded and fully developed man. The very fact of bringing together these different ethnic groups and states within the bossom of a single state created for each previously autonomous and distinct ethnic 'self' the problem of full realisation within the new social, political and juridical entity.

At the same time British colonial rule invested the new political unit, Nigeria, with an awareness of a new 'self' — 'the national self' — which has to strive for full realisation in the context of the world community of nations. The humiliating paternalism of the colonial regime, especially the more or less systematic denigration of the indigenous cultures and civilizations of Nigerians, gave urgency to the need for the full realisation of this new and increasingly arrogant 'national self'.

But probably prior to all these in time and importance is the age-old need of the individual human being for full self-realisation — a drive which is probably one of the basic foundations of human society. This need, which exists in one form or the other in every human society, was given a fresh and remorseless impetus by the impact of Western ideas of individualism during the period of colonial rule and after.

The conditions for the full realisation of each of these three different 'selves' in the Nigerian situation vary, and could on occasions, be in conflict. For the individual the ideal conditions would be found in a free and open society in which opportunity is open to talent, in which there is a sound system of education by means of which each individual man or woman can develop his or her own talents to the fullest — a society in which there is free choice as well as limitless opportunity.

On the other hand, national self-realisation is seen mainly in terms of cultivating state power in the widest, and at times also in the most brutal, sense of the word. This logically implies a degree of regimentation of individuals and groups with a view to maximizing state power, which creates a situation in which individuals could be regarded as instruments — or even as material resources. For the ethnic 'self' the ideal situation would be one in which the language and culture of the group are enabled to blossom and flourish. But this in its turn could, by encouraging local particularism and group rivalry, threaten the internal unity which is considered a *sine qua non* for the cultivation and maximization of national power. Similarly, some of the new equipments and techniques, such as are associated with science and technology, which are introduced to speed up the full realisation of the national self do threaten the integrity of ethnic groups and the very survival of their cultures.

The problems, therefore, of self-realisation in the Nigerian situation are many and complex, and vary according to which of the three sociological realities — the individual, the ethnic group, the nation state — is the object of consideration. Having regard to the need for simplicity of treatment, as to the fact that the space available for the analysis of this problem in the present paper is limited, we shall confine our discussion here to the problems of achieving individual self-realisation in the Nigerian situation and to the ways of solving them.

Starting from our position that individual self-realisation is synonymous with the development of individual talents and abilities to the fullest, we are led to the widely held assumption that this can be attained only through a process of sound and all-round education. 'May it not be said', it has been written, 'that a felicitous philosophy of education for Nigeria would be one which seeks to achieve the objectives of developing to the maximum the total resources of the individual ?'[1] Nigeria's Second National Development Plan 1970-74 has not only re-echoed this view using almost similar phraseology, but has added a second dimension to it. According to this document such a system of education should, in addition, be a means of preparing people 'to undertake specific tasks and employment functions which are essential for the transformation of their environment'[2].

There is yet a third function which a system of education must fulfil before it can operate as a source of self-enrichment for the individual ; and this is said to lie between the promotion of literacy and the training of the expert which have been touched upon above. 'There is', it has been said, 'a commanding need in a democracy to provide youth with the knowledge and habits of thought which they need in order to use wisely the freedom entrusted to them in a demoncracy and to reach sound judgments concerning the problems which they will face as men and women and as citizens'[3].

---

[1] *Report on the review of the educational system in Eastern Nigeria* (the Government Printer, Enugu 1962) p. 21.

[2] *Second National Development Plan* 1970-74 (Lagos, 1970) p. 235.

[3] *Report on the review of the educational system in Eastern Nigeria*, p. 22.

It is our basic assumption, therefore, that for each individual Nigerian to realise his full potentials as men, we must first build a harmonious and stable society which enjoys not only 'a firm economic base' but also 'cultural vigour'. The emergence of such a society is only possible through a sound system of education. In the romantic language and conception of Professor K. A. Busia, 'traditional African education sought to produce men and women who were not self-centred: who put the interests of the group above their personal interests: whose hearts were warm towards the members of their family and kinsfolk: who cheerfully fulfilled obligations hallowed and approved by tradition, out of reverence for the ancestors and gods, and the unknown universe of spirits and forces, and a sense of dependence on them. There was always awareness that human life was the greatest value, and increase in the numbers of members of the community the greatest blessing the gods and spirits and the supernatural powers could confer on the living'[4].

The system of education through which the modern Nigerian will attain self-realisation must, among other things, do for us what traditional education is believed to have done for pre-colonial African society.

So far our educational system has fallen far short of that happy ideal. As a result an investigation of the problems which, in Nigeria, stand in the way of individual self-realization is to a large extent a study of the problems which have impeded the evolution of a system of education which is adequate for the needs of Nigerians as a people and as individuals. This is a gigantic task whose surface only we can hope to scratch in the present paper.

In dealing with the problem we have to bear steadily in mind the inescapable fact that, for good or ill, the ideal of individual self-realisation through education can only be pursued within the context of the type of education which the state decides to impose. For Nigeria this is no small point to make. Unlike in the Western world where, at some stage in history, state and public intervention in education was limied if not totally absent, in Nigeria state programmed education has been the very stuff on which Nigerians have lived since the country of that name came into being.

What, in Nigeria, are the chances of modern man having the opportunity to pursue the kind of education through which he will realise himself? This cannot be attained by banishing state or public intervention in education, for such a proposition would be of no effect *ab initio*. Our chance lies in ventilating the basic faults in our inherited system of education and pressing for the adoption by the state of a programme of fully rounded education in place of the current one based on a rather narrow conception of development and national needs. This is what this paper seeks to do. Under such a system the individual would realise himself fully while also contributing to the realisation of the competing 'selves' of his ethnic group and nation. This, paradoxically, calls for more, not less planning on the part of the state and public authorities. The history of the failure of the individual Nigerian to realise himself fully so far is the story of the dismal failure of state education policy in the past three quarters of a century. Unless the story begins to wear a more cheering prospect very soon, it will become our tragedy by the beginning of the next century.

---

[4] BUSIA, K.A. *Purposeful Education for Africa* (The Hague, 1964) p. 17.

THE PROBLEMS

Perhaps the most serious single problem in creating, through education, the right environment in which the individual Nigerian can attain full self-realisation derives from our inherited colonial education. Formal Western education in most of Nigeria has yet only a very short history (well under a century in fact) but that brief history is already weighing on us like it were millenia old. Until we shake it off we cannot succeed in laying the solid educational foundation on which to build the future.

The fact is that Western education was introduced into Nigeria, like it was into other parts of colonial Africa, as an instrument of limited and guided change, rather than as a means of evolving rounded personality types or of creating self-sufficient, harmoniously intergrated societies which would offer full scope for human development. The idea of self-realisation for the African was unknown to the generation of Europeans who imposed alien rule on Africa and laid the theoretical and structural foundations of the colonial regime which we are still struggling to cast off. On the contrary the idea that ruled supreme in their minds was that of 'dependent partnership'. By this was meant an arrangement under which the African would be enabled to play a subordinate role in the overall scheme of European progress and development. To this end Africans were to be made to acquire the elementary capability to harvest their natural resources which they were then to pass on to Europe to process and dispose as best she saw fit. This idea was given its most eloquent, if also its most challenging, expression by Lord LUGARD in his famous book : *The Dual Mandate in British Tropical Africa.*

It was the above idea that determined the system of education which the colonial authorities introduced into Nigeria, and it has continued to cast a long shadow over our education endeavours in independent Nigeria. Understandably, therefore, the aim of colonial education was to train Nigerians in the subordinate vocations (the teaching, clerical and technical professions mainly) so that they could help the British in running the new emergent bureaucracy as well as in achieving the economic and social objectives of colonial rule. What this role allocation for Nigerians required was that those who went through the approved educational system should grow up to be humble, patient and unquestioning tools in the hands of their white masters, rather than that they should graduate to be fully rounded personalities. But because the products of the schools showed themselves dissatisfied with this very limited and humiliating role, their relationship with our colonial overlords was to be characterised by intense friction which generated much unhelpful heat.

As mentioned above, this initial lopsided conception of the purpose of education continued throughtout the colonial period (and even after, as will be shown below) to determine the character of Nigerian education. Not only was it not effectively challenged in theory or practice until the late 1940's which saw the birth of radical Nigerian nationalism, but when its shortcomings became clearly revealed it was not immediately replaced with a more satisfactory conception of the proper role of education. On the contrary the emphasis shifted to the raising of yet another class of Nigerians whose talents and abilities were to be as partially cultivated as were those of their brothers who passed through the system before 1945 or so.

From the late 1940's self-rule for Nigerians came to be seen as a distinct, though distant, possibility. As a result the emphasis in education shifted to the raising of an elite of politicans and administrators who would take over the running of the upper echelons of the colonail bureaucracy which British nationals had hitherto monopolised. This new angle to the perception of the educational needs of the country was at the root of the creation of Nigeria's first university institution, the University College Ibadan, along lines which placed a strong emphasis on the humanities and much theoretical learning besides. There subjects like history came to rule the roost because they were considered the best preparation for 'students who will later enter political life, the administrative and other government service'[5].

However, it was not only that colonial education never involved or pursued the objective of 'enriching the individual's knowledge and developing his full personality'[6], there was also the fact that it had no philisophy of educating the whole of society. Western education came into Nigeria not as a mass movement, but as a selective process which, throughout the colonial period, and for most of Nigeria until the launching of the universal free primary education scheme in September 1976, touched only upon a fraction of the people so small numerically as to be almost negligible but for their social and moral influence. How narrowly elitist colonial education was is best revealed by the statistics on educational enrolment in the Second National Development Plan 1970-74. This statistics reflects the situation as it exists after a decade of massive expansion in education which began with independence. The statistics shows that by 1970 only about 30 % of Nigerian children of school age were enrolled in primary schools, while for secondary schools the figure was as low as 3 %. There were also big differences in the impact of education on different parts of the country. At the primary school level this was said to have varied from 4 % in some areas to 70 % in others, while at the secondary school level it varied from 0.4 % in some areas to 12 % in others[7]. From this picture it is easy to visualise what the situation was like before the educational expansion which came after 1960.

---

[5] *Department of History 1948-1973, Commemorative Brochure* (Ibadan, 1973) p. 5.

[6] *Second National Development Plan*, p. 235.

[7] *Ibid*, p. 236.

The reasons for education by-passing most people of school age in the colonial period were many and various. For one thing colonial Nigeria was expected to be financially self-supporting, which meant that its meagre financial resources, derived mainly from customs duties and indirect taxation, were insufficient to meet all its needs. And since education was not considered a priority by the colonial authorities, the expenditure on it remained very small indeed. In 1927 Rev. A.G. FRAZER drew unfavourable attention to the fact that the allocation in the estimates for the Nigerian section of the West African Frontier Force (W.A.F.F.) was higher than the allocation for education. Said he, 'In the Gold Coast (modern Ghana) Estimates I notice that for 1927-8 Education gets £213,305 as against the W.A.F.F. £101,784. In Nigeria, however, in the Estimates of 1927-8, Education gets £141,557, as against the W.A.F.F. £362,549. Of course Education gets more in Nigeria from Native Administration resources. But that does not restore the balance'[8].

Many other commentators during the period and after have drawn attention to this fact of niggardly expenditure on education which remained a feature of Nigerian budgeting throughout the colonial period.

In the event schools were few and far between, teaching facilities in existing schools very poor, teachers in chronic short supply apart from being generally ill-paid and ill-trained for their job and so on. And in fact for certain parts of the country, for instance the territorially extensive Northern Nigeria, the paucity of schools derived from official colonial antipathy to the spread of too much Western education out of an exaggerated fear of offending Muslim susceptibilities — a policy ennuciated by the great Lugard.

Added to this and having a similar effect was the tendency to regard the school as an oasis of Western culture, Western science and Western learning in a desert of static and unproductive traditional African culture which it was supposed to fertilise and water in order to enable the seeds of modernisation sowed by the colonial administration to germinate and flourish. That is to say, from the beginning, colonial educational philosophy did not develop the concept of closely integrated relationship between the school and Nigerian society at large. Even, physical expression was given to this unhappy situation in the fact that, except probably in the urban centres, most schools were located on the outskirts of the villages they were supposed to serve. This arrangement helped to underscore the tendency for the products of the schools to consider themselves a people whose education set them apart from the rest of society.

The lack of close integration between the schools and the schoolgoing population on the hand, and the rest of society on the other created much social malaise and did not favour the development of rounded personality types in colonial Nigeria. In fact, the colonial administration tended to attribute many of the social problems of colonial society to this one cause. The annual report for 1928, for example, was of the opinion that 'much of the discontent and many of the social problems of present times in Nigeria ...... can be identified with a system of education which was and in a measure still is, foreign to the lives of the people and which is formulated without true perspective, and being alike for rural and urban areas, caters for neither'[9].

---

[8] C.S.O. 26/1 No. 19317 Report on Education in the Northern Provinces by Rev. A.G. Frazer (National Archieves, Ibadan hereinafter NAI) paragraph 26.

In 1953 a study of educational policy in British tropical Africa warned that 'if the schools are not to be entirely divorced from the life and work of the people they must see to it that the work that goes on in the classroom draws meaning and colour from the activities of the community'[10]. The question of how to achieve this ideal under an educational system in which instruction in the higher forms 'was based on the requirements of English examinations'[11] was never answered. In the event 'to be educated' continued to mean, in the picturesque words of Dr. Mutiso, 'sociologically, to be not of the people'[12].

Because colonial education in Nigeria concentrated on the creation of a small elite largely isolated emotionally, psychologically and materially from the rest of society, it could not enrich society as a whole to a point where each individual could be said to have had a fair chance of attaining self-realisation. The majority of the people, that is the illiterate masses, who were passed by in this educational movement, have not had that opportunity at all — except it be vicariously through glorying in the success of distant or near realitves who benefited from the existing limited scope for education. Social interaction, to be meaningful and satisfying, has to take place between people who can be said to have an equal standing in society.

But not only has the interaction between the educated elite and the illitrate masses not been on a basis of equality, it has at times been characterised by mutual suspicion and friction. The educated few, lacking deep roots in indigenous culture, have been considered by the masses as constituting an anachronism just as the same class was considered by the British 'midwives' who mediated their 'birth'. In return the educated elite have tended to look down with pity and disdain on the illiterate majority of their country men whom they see as a vanishing generation.

Western education, therefore, rather than transforming Nigerian society in such a way as to make the life of the average citizen more satisfying than formerly, has split it into two incongruous moieties. Professor E.A. AYANDELE, in his recent book : *The Educated Elite in the Nigerian Society*, has shown in its stark reality, the divisions, tensions and contradictions which Western education introduced into Nigeria through

---

9. C.S.O. 26/2, No. 11852 Vol. VI Annual Report for 1928, paragraph 14 (NAI).

10. *African Educational : A study of educational policy and practice in British tropical Africa* (O.U.P. 1953), p. 21.

11. C.S.O. 26/2, No. 11852 Vol. VII *Annual Report on the Educational Department, for the year 1930*, paragraph 6.

12. MUTISO, G.C.M. 'The Future University : Towards a multi-disciplinary research and teaching approach' in T.M. Yesufu (ed). *Creating the African University* (Oxford, 1973) p. 157..

throwing up this small elite class whose arrogance and selfishness has been part of the curse of our people since independence. Rightly, has he laid the blame for the devastating civil war of 1967-1970 at their feet. Professor VAN DEN BERGHE, in his study of the sociology and politics of the University of Ibadan, has similarly challenged the earlier romantic thesis that Western education, by mediating the rise of a new elite, fostered the development of African society. On the contrary, he says, the new elite have so far merely perpetuated colonial societies which are not only extrenally dependent but internally rent by conflict and disequilibrium [13]. In other words, if anything colonial education policy and achievement were antithetical to the evolution of the ideal environment for individual self-realisation.

Meanwhile, especially towards the end of the colonial period, the idea of a self-reliant Nigerian nationality was slowly and painfully emerging in the thought of Nigerian politicians, administrators and scholars — and it finally came to the fore with the attainment of independence. The emergence of this idea called for a complete rethinking and remodelling of our inherited educational system with a view to evolving the environment which would offer full scope for the development of the individual Nigerian's talents and potentialities while also meeting the special needs of society at large. But this logical implication of the idea of a self-reliant Nigerian nationality was not fully recognised. Instead an attempt was made here and there to correct the more obvious ills of the colonial system of education by means of niggling rather than radical reform.

In the initial appreciation of what needed to be done to re-align our educational policy and institutions to the needs of the day, the assumed demands of our newly acquired 'national self' counted for more than the needs of the individual self. Judged by this criterion, the inherited system of education was seen to be deficient in three main areas. Firstly, it was found not to have given adequate emphasis to our African culture and back-ground. To remedy this, a strong movement was set afoot to Africanise the curriculum in all possible areas — especially in the humanities and social sciences. This movement, among other things, saw the redrawing of currcula, the re-writing of textbooks, the re-orientation of teachers, the setting up of Institutes of African Studies or the like in Nigerian Universities as well as the creation of a Department of National Archives and a Federal Department of Antiquities. In the characteristically optimistic spirit of the times, it was lightly assumed that to Africanise the curriculum and the textbook was to align the schools and their products properly with indigenous African society and culture. Subsequently, experience was to show that this was an over-simplified view of the problem.

In the second place, it was discovered that our inherited colonial education had done nothing to help Africa bridge what has been called

---

13. VAN DEN BERGHE, P.L.: *Power and Privilege at African University* (Cambridge Mass., 1973)

'the gap of the centuries', that is the gap between her and Europe in scientific and technological development. It was felt that this gap was the explanation for the conquest and colonisation of Africa, as for the continuing lowly place of Africa in the community of nations. Along with their counterparts in other nations of Africa, the Nigerian elite strongly belived that a major effort must be made to ensure that, by means of education, a heavy dose of scientific and technological capability was injected into Nigerian society. This attitude was summarised in the slogan 'education for manpower'. The authoritative statement of this philisophy which has continued to exercise an unfathomable influence on Nigerian educational thinking and practice was the Ashby Report of 1958 which was charactestically christened 'Investment in Education'.

In the third place it was discovered that colonial education had been narrowly elitist. But Nigeria's leaders aimed at the building of a domocracy and this was believed to depend, for its success, on an educated citizenry who could read and write and who would know their rights and duties. Consequently, the inherited colonial education was to be massively expanded to provide for all children of school age.

In terms, however, of our concern in this paper which is scope for individual self-realisation through education, the educational policy and practice of independent Nigeria did not come near to being the revolution it has been widely advertised to be. The school curriculum and textbooks have been Africanised, but the system is no more harmoniously aligned to indigenous society at large than colonial education was. Nor are those who have been graduated by our schools since independence any less culturally anachronistic than their colonial predecessors. The scheme of education for the masses as the foundation of democracy has not been realised. In fact, it could not be said to have been seriously pursued until the launching of the universal free primary education scheme only a few months ago.

What is probably most noticeable is that in one respect the main weakness of colonial education has been continued. In fact, it can be argued that it was more or less assumed by our leaders and their advisers that since the inherited educational system already offered scope for the training of clerks, technicians and teachers as well as for the training of politicians and administrators, all that was needed was a change in emphasis which would enable the system to produce that kind of manpower considered critical for the attainment of our new goals. And since it was thought that Nigeria, to achieve self-realiance, only needed to produce enough of scientists and technologists to operate the new gadgets being imported from the West in the name of development, the emphasis in education was now made to shift to the raising of high-level manpower in the areas of theoretical and applied sciences. Consequently the humanities and social sciences which were formerly emphasized came to be de-emphasized and down-graded, or even to be denied facilities and at times also government bursary.

In other words, we have largely continued to apply an educational philosophy which was only marginally appropriate to the needs of the bleak age of colonialism. That philosophy of education was basically vocational, that is it saw education not principally as the training of the whole man but as the process by which each citizen is enabled to acquire some skill. If he was not a clerk or a teacher, he should be an administrator or an engineer or a medical doctor or an accountant. This vocational concept of education was roundly condemned in 1927 by Rev. A.G. Frazer. Writing on it he said : 'A country dependent largely on land has seen its schools train the rising generation for vocations unconnected with the land, and almost entirely for work in relation to a small ruling class of foreigners ...... that education has in the past thus been too vocational must be clearly grasped ... (it) is because the training has hitherto been so vocational that the vocations for which the schools have been training, are full up, and there is nothing else they can turn their training to. To try to remedy this by introducing other branches of vocational training is merely to try to reduce the flood by setting up a few water barrels to catch the rain'[14].

Many modern writers and thinkers have equally condemned the current habit of seeing national development only in terms of material development and of seeing education as designed mainly to raise the manpower skills that will produce this development. Professor Balogh has poured scorn on any educational thinking which fails to recognise that educational programming must aim at *overall development* which is by itself dependent on rural, and not just urban, advance.[15] The UNESCO conference on higher education in Africa held in 1962 warned that : 'For full and complete development and enrichment of the individual, high education institutions in Africa should become responsible for placing emphasis on moral and spiritual values, developing a sense of an appreciation for beauty in art, music and ethics[16].

Worried about the same trend Professor K.A. Busia regretted that : 'There has been a tendency to see development solely in materialist terms — in roads, harbours, buildings, factories and the like ; and this in turn tends to obscure the fact that the aim for securing these things is to create the environmental conditions which will give every individual the best chance of developing his talents and personality to the fullest extent possible, so that he may be as good a human being and citizen as he can be'[17].

Here one has to draw the attention of our leaders and planners to the fact that even the developed world after which we are seeking to model our society does recognise that 'there is more to life than earning a living, and more to becoming an adult than taking a job'[18]. After all, the national society which we are straining to evolve is not, or at least should not be. a loose association of technical skills — that is it should not be an artificial agglomeration of people who are either teachers or clerks or mechanics or administrators or scientists or technologists and nothing else. If it is to be worth anything, it must be an organic inter-relationship of fully developed humans each of whom has a role, a purpose, a stake and a dignified status in life.

---

[14] C.S.O. 26/3 No. 2007[illegible] Report on Education in Southern Provinces by the Rev. A.G. Frazer (NAI), paragraph 8.

[15] BALOGH, Thomas : 'The Problem of education in Africa' in The Centennial Review Vol. 6 No. 4 Fall, 1962 pp. 526-552.

[16] *The development of higher education in Africa. Report of the conference on the development of higher education in Africa, Tananarive 3-12 September 1962* (Unesco, 1963).

[17] BUSIA, K.A., *Purposeful education for Africa*, p. 95.

[18] *Half Our Future : A report of the Central Advisory Council for Education* (England) (H.M.S.O. 1967) p. 116.

But this is not the direction in which that policy in education which seeks to reduce the Nigerian man to a tool in the hands of the state, is leading. It has concentrated mainly on the satisfaction of the changing needs of the state for different skills. It has not sought to enable him develop his being to the fullest, but to sharpen the one or other of his many talents in order to get him into the one or other slot in the state machine. In other words, there is present in the educational thinking of those who have ruled Nigeria from the colonial days to date the essential germ of a totalitarian doctrine of education which is only waiting for its evil genius to blossom forth into a wholesale sacrifice of the individual to the state.

This trend has, if anything, become more disturbing since the attainment of independence. During the colonial period education was largely under the control of Christian Missionaries whose teaching and style of life did something to slow up the drift towards materialism. In fact, their insistence that the function of education was to promote good christian life as a preparation for the life to come tended to bring them into conflict with the colonial authorities who were more concerned with secular goals. A government inspector of education had occasion to remind them that the boys and girls they were training to live in heaven had first to get through this life successfully.[19] However much the government tried to control the influence of the missions over education, they remained till independence in dominant control of the schools.

There was a measure of anti-clericalism in Nigerian nationalism even though most of the nationalists had passed through mission controlled schools at one stage or the other during their education. But at bottom their view of the role of education was Erastian and secular as was the view of the colonial authorities before them. As the Second National Development Plan 1970-74 put it, education is so crucial to the making of the new national society that Nigeria 'cannot afford to leave (it) to the whims and caprices of individual choice'[20]. Consequently national policy has always been in favour of elbowing the missions out of the control of education and this has been done in a number of the states of the Federation. As a result even the old emphasis on the sprititual dimension of the individual's development has gradually ceased to colour official policy. The missions have now been reduced to protesting from the edge of the educational arena, pointing out rather lamely that 'it will be a grave mistake to practise a system of education that puts premium on technology, science, and materialism at the expense of religious education'[21].

---

[19] CARR, H., *Special Report on the Schools in Southern Nigeria* (Old Calabar 1900), p. 7.

[20] *Second National Development Plan 1970-74* p. 235.

It should also be pointed out that the long-standing conflict between the christian missions and the secular authorities over the control and proper objectives of education has hampered co-ordination and co-operation in the field. This has meant that all the available means — manpower, planning capability, administrative resources and even finance — has not all gone into making the schools the best environment for individual development. Instead part of these resources has been frittered away in unprofitable conflict over tangential issues.

Apart from the above major obstacles on the road to individual self-realisation through education, there are a few others which also arise from the prevailing educational situation. One of these is related to the elitist concept of education discussed above. It is true that efforts are now afoot to convert education into an instrument for mass upliftment. However, a closer examination of the structure of the schools system shows that it is still elitist. The structure provides some scope for young men and women of certain levels of intelligence to progress from the primary, through the secondary grammar schools to the universities. Somewhere above the secondary schools there is a branch off to colleges of education and technology which are designed for the training of middle level manpower in selected professional areas. One fault of the system is the absence yet of any provision for drop-outs from any point in the schools hierarchy to be trained for a profitable and satisfying life in society. At present these drop-outs have to manage as best they can in a society that does not really reckon with them and that is becoming more and more brutally competitive. The result is that many of them become frustrated and alienated — dropping, as a last resort, into the under-world of crime where they have to reckon with a harsh penal system.

What is more, Nigerians have been brought up to look down upon any educational course that does not lead to a university degree of the usual type. The result is that only few of even those who have the opportunity to go through the colleges of education and technology are satisfied with their lot. Many of them, in fact, treat the years they spend in such colleges as preparatory to entry into universities. Our inherited schools system and the ideas with which they are associated thus tend to spread discontent and frustration throughout society. An educational system that does not actually succeed in inculcating into each citizen satisfaction with his lot and job cannot be said to promote self-realisation.

The tendency for people to be trained for positins for which they have neither the ability nor the calling, and in which they could hardly be expected to realise their full potentials, has been made worse by the fact that our educational system does not have any dependable built-in system of guidance for young people. In many cases children have been known to follow a particular educational course not because they have the ability or calling for the professions which lie at the end of the training, but for all kinds of irrational reasons. Some take a particular line because it is prestigeous, or because it ensures employment in financially rewarding jobs, or because their families are anxious to have people trained in this or that profession, or because the course is a sure winner of government scholarship or from ignorance of the other options available. The result is that at the end of their training most Nigerians end up in professions which they do not find interesting or absorbing. No wonder we are, during office hours, a nation of grumbletonians, with each person taking out his frustration on his clients !

---

[21] *The Church in Education* (statement by the Eastern Area committee of the Christian Council of Nigeria, May 1971) p. 3.

And to compound the situation our educational system has no provision for monitoring the performance of those who go through the various training schemes existing within it. We have designed educational programmes and curricula for producing the different categories of manpower which we believe we need, but we have evolved no way of finding out how succesful these schemes and curricula are. There must be a work ethos, conduct and level of efficiency appropriate to each profession and which the educational system must seek to inculcate. A properly designed system of education will have a way of ensuring that those who earn academic certificates at the end of each course have also, each, imbibed the appropriate ethos. The society should, indeed, go further and ensure they apply it at work and that reward and promotion are related to the degree of skill and devotion to duty shown and not just to paper qualification.

But our educational system emphasizes paper qualification and our society has so far tended to reward only that, even though for sometime now the cry has been going up for relating reward and status to actual performance on the job. This is a fundamental point. An educational system which places a high premium on the need for individual self-realisation cannot be indifferent to the question of how well-adjusted each citizen is to his work and profession. The Nigerian situation is probably the perfect warning as to the fact that paper qualification is not even one of the most important ingredients of individual self-realisation.

TOWARDS A SOLUTION

Dissatisfaction with our educational system is almost as old as the system itself. In almost every decade there have been several critics and theoreticians x-raying the ills of the system and suggesting what needed doing to realise an ideal system. Government has often shown sensitivity to public opinion in this matter by appointing committees of experts to survey the entire system and make recommendations. Among the more important of such committees were the one that sat under Sir Eric Ashby as chairman to report on the educational needs and strategy of the Federation (1958) and the one that sat under Professor K.O. Dike as chairman whose activities were limited to the educational needs of the former Eastern Region of Nigeria. Dozens of scholars, both Nigerian and non-Nigerian, have devoted their higher degree theses to the analysis of the ills of our educational system as to the prescription of remedies for these ills. On a number of occasions adjustments made in the system have been owed directly to such criticisms and suggestions as those described above. Among such reforms are the indigenisation of the curriculum and textbooks, the expansion of educational facilities, the better training of teachers, emphasis on manpower needs, the freeing of education from the supposed 'dead hand' of the christian missions and so on.

It can, indeed, be claimed that concern over the question of how to educate Nigerians, and indeed Africans, is more advanced in theory (that is on the pages of learned books and journals) than in practice. Which raises the question of why we should be adding to this pile of opinions by making more suggestion here. However, I think there are a number of major shortcomings in many existing suggestions for improvement and attempts to realise them. And until we grapple with and overcome them, we may not succeed in resolving our educational dilemma.

One point to which we must give immediate attention is the question of a long-term ideology, at times called national ideology. Here I do not just mean what recent popular discussions of this subject are usually concerned with — a choice between capitalism and socialism. Putting my position crudely, I mean a choice between whether we are seeking to improve society in the interest of the individual or we intend to sacrifice human values and human dignity to social progress and state power seen in the narrow context of the fact that international respectability is predicated on brute force — that is on the terror inspired by mass armies and formidable nuclear arsenals.

Unfortunately British colonial rule cannot be said to have inculcated in us a deep respect for human values. If anything it tended to undermine what there were of these values in our traditional culture. To the colonial ruler the colonial subject was not a full human being but a sub-human tool who was to be educated not for his own good, but for the greater good of the empire. We appear to have learned that lesson well, and so have continued to educate our citizens not for their own good, but for the good of the emerging national state. Therefore, if the state needs medical doctors, as many people as possible must be pressed into the medical profession whether they have the calling or not. Whether they perform the job satisfactorily or not, whether they enjoy it or not is not important.

An educational system is often a faithful reflection of the social ideology of the state it serves. Our confusion in the educational field today derives from the lack of clear definition of social objectives with which we are currently afflicted. Therefore the first step towards the solution of the problems facing us here must be a clear decision on the issue of national ideology. We have to make up our minds on : 'What sort of men and women ? What sort of citizens ?'[22] we want before we can tackle the problem of designing an educational system that will lead us to our desired goals.

---

[22] BUSIA, K.A., *Purposeful Education in Africa*, p. 18.

On making up our minds about the end in view, the next problem will be about the ways and means of attaining the end. As shown by this analysis, our rulers have always had in view some end, albeit not always the right kind of end. But equally too there has always been an unhappy gap between that end and the actual performance of the educational system set up to realise it. Similarly our theoreticians have always spelt out the one end or the other as the proper target to be aimed at, but they have never spelt out how to actually bend the educational system to the service of that end. The christian missions wanted to make christians of us all and chose education as the most effective instrument to that end. They never addressed themselves seriously to the problem of ensuring that those who went through their schools actually became christians. They just hoped vaguely this would be so. In the event they produced church-goers who can recite the scriptures but not christians of the kind they had in mind. The colonial authorities wanted to use education in making pliant tools of subject peoples but neglected the question of how to ensure that this actually happened, and so produced an obstroperous elite that soon chased them out of Nigeria. Educational theoreticians who believed that indigenising the curriculum will align the graduates of the schools properly with indigenous African society, but neglected to consider how this could actually be ensured, have failed to close the gap between the elite and indigenous society. As a result, till date, graduates of the schools decline to work in the rural areas, where the majority of our people live. These rural areas therefore continue to disintegrate as everybody with a smattering of school education flees to the urban areas to swell the mass of unemployable young men who are increasingly becoming a threat to our life and property.

Thus a major area calling for attention is that of massive research into ways and means of ensuring that whatever educational system we eventually decide upon is actually made to promote the end we have in view — that is that there is no gap between theory and practice. Superficial research of the old kind which concentrated on spelling out ideals rather than on the more difficult problem of re-aligning the educational system with the realisation of these ideals will not solve our problems. Here the emphasis should be on motivation, the psychological factors which determine job choice and vocations, guidance and counselling etc. Also deserving of attention would be how to measure job performance, and efficiency and how to relate these to reward and censure in the society at large. The results of these investigations should be fed into the educational system with a view to ensuring that the education which each citizen receives is related to his basic personality type and that it prepares him fully for the position in life which will offer him the widest scope for his talents and bring him maximum satisfaction.

Allied to this is the need to rethink and redisign the structure of our school system with a view to providing opportunity for useful and satisfying education to all citizens. Three things are necessary here. One is to de-emphasize the vertical ascent from the primary school to the university which is one of the banes of the present system. Another is to provide for the education of those who have only modest intellectual ability and who drop out of the grammar schools and colleges in thousands. The third is to relate reward and appreciation in the professions and in society at large to levels of performance on the job and not just or even mainly to paper qualification as is the case now.

One encouraging sign is that our leaders and planners are beginning to realise the need for all these to be done, especially as shown by statements and utterances related to the current National Development Plan 1975-1980. In July 1975 the Federal Commissioner for Education announced the decision of his government to establish a training scheme for all primary school drop-outs.[23] We do not only need to realise that particular scheme, but to extend it to cater for the interest of drop-outs from all levels of our school system. With regard to the relationship between education, job-choice and self-fulfilment, the Third National Development Plan 1975-80 had this to say: 'It is further realised that for education to be complete the beneficiary must have a good sense This particular feeling must go with the right choice of a career ... of self-fulfilment. This particular feeling must go with the right choice of a career ... The absence of career counselling in our educational and training systems in the past must be held responsible for the frustrations observer among many of the nation's young men and women'.[24]

It promised to remedy the situation through the institutionalisation of career counselling at the appropriate levels in our educational system.

Similarly, the need to base these and other fundamental changes on research and scientific advice has for sometime been realised. This would, to some extent, explain the establishment of Institutes of Education in our universities to mediate the transmission of knowledge generated in our universities to the schools and colleges. When judged by their part in helping to re-align our educational system to the satisfaction of our national and human needs, these institutes and their ilk must be written off as a failure. They have for the most part served as channels through which educational techniques and technologies invented for the developed societies of the West are dumped on us, most times without adequate modification. An example is the part they played in getting our schools change to the so-called new mathematics before its over-all utility had been demonstrated anywhere. Another is the propaganda they are beginning to mount on the advantages of teaching by television in a society where most children are still to learn to read A,B,C ; where the few in schools do not have the trained teachers, classrooms, blackboards and so on; and where in fact only an infinitismal fraction of the population can as yet afford the television.

---

[23] *The Nigerian Observer* (Benin), in the issue for Saturday, July 19, 1975.
[24] *Third National Development Plan 1975-80,* (Lagos, 1975), p. 43.

The kind of research we are advocating here cannot, therefore, be pursued through these Institutes unless they are completely restructured and their personnel brought to see what the real issues are. Which is why one is glad to note that the Third National Development Plan has made some provision for the establishment of an Educational Research Council, which it is hoped, will prosecute this research through a number of Educational Research Institutes or Centres charged with finding ways and means of realising our long cherished goal of synthesizing a new civilization incorporating Western science and indigneous Nigerian culture. In all this research, in all this institutional redesigning, we must bear in mind that the critical question in Africa today is how to create the ideal environment in which man can be happy, and in which his talents can flourish to the benefit of both the individual and society at large. It is the answer we offer to that question that will determine whether our educational system will be designed ultimately to ensure individual self-realisation or the sacrifice of the individual to an abstract and brutal idea known as national power. There is no doubt that in our contemporary world situation national power must be cultivated, but it should be cultivated to provide the security and environment needed for human values and potentials to flourish.

RÉSUMÉ

Réalisation de la personnalité par l'éducation :

Ses problèmes et leurs solutions dans la situation Nigérienne.

L'Introduction, montre que dans la situation Nigérienne le besoin de la réalisation de la personnalité est senti à trois niveaux de la réalité sociologique : l'ndividu, le groupe ethnique (linguistique) et l'état-nation. Le présent rapport cependant est concentré sur la discussion des probèmes qui empêchent la réalisation de la personnalité par l'éducation au niveau de l'individu au Niger. Le tableau de fond pour la compréhension de l'existence de cette situation complexe est brièvement examiné. L'introduction aussi argue que la réalisation de la personnalité est atteinte de manière optimale dans l'être individuel, qui passe par un système éducatif, solide et satisfaisant, qui procure des mobiles pour le développement de tous ses dons et talents imagénables. Par conséquent pour le Nigeria, les problèmes de la réalisation de la personnalité par l'éducation sont en grande partie ceux de l'élaboration et l'établissement d'un système d'éducation qui est solide et satisfaisant à tout point de vu.

La 2ème partie contenue à analyser les principales difficultés qui ont existé dans l'élaboration d'un système équilibré d'éducation au Nigeria. Dans la période coloniale et dans la période depuis l'indépendance. Cependant ce que nous constatons comme faute essentielle à travers toute notre expérience éducative depuis le temps colonial jusqu'à

nos jours d'indépendance, c'est une accentuation excessive de l'entraînement professionnel, au dépens du développement de la personnalité toute entière.

La 3ème partie argue que la solution de ces nombreux problèmes repose dans l'encouragement de recherches pédagogiques, adoptées à notre propre situation, et que cela appelle l'établissement d'un institut national de recherches pédagogiques qui s'occupérait de l'élaboration de concepts de base et de leur réalisation pratique. Ses instituts pédagogiques existants attachés à nos universités ont servi jusqu'ici principalement d'intermédiaires dans le procèssus par lequel le monde développé nous submerge d'une technologie pédagogique et de techniques developpées pour leur propre société.

Prof. Dr. Adiele E. AFIGBO was born in 1937. He studied in London (B.A. History, 1961) and took his Ph.D. in Ibadan in 1964. He is now professor of history and head of the department of history and archaeology of the University of Nigeria.

VOCATIONAL EDUCATION : THE NIGERIAN PATTERN

by

Prof. Dr. O.N. AGUSIOBO
(University of Nigeria, Nsukka, Nigeria)

INTRODUCTION

One of the most profound changes that independence brought to African nations was the realization that the colonial system of education was never designed to accelerate their pace of economic development. Economic independence is different from political independence and the former is more difficult to achieve. Dr. M. I. OKPARA, Premier of the former Eastern Region of Nigeria, on the 29th of May 1961, had this to say : 'There is nothing wrong in importing some of the necessities of life. We want trade with other countries. But when we import about 95 percent of these articles, as we do now, the country should consider its path of economic progress. Of course, the simple and most naive answer is that we should then manufacture these articles here ... But how can we, when no one here knows how to manufacture a match stick.'[1]

Since then these sentiments have continued to be echoed by innumerable leaders and educationists. Even today, after sixteen years of nationhood, the echo is still ringing. Dr. Tai SOLARIN, a foremost Nigerian educationist, delivering a lecture entitled 'Living Education', under the auspices of the Education Association of Nigeria, Nsukka, on 12th February 1974, declared : 'Our schools are as dead as they are because the teachers who teach have never, themselves, been imbued with the idea, let alone the inspiration of what they are doing. They are teachers who are more dead than alive, doing things that bore them to tears. They are doing them because, for the larger majority of them, there is nothing else for which they are qualified to do to earn a living.'[2]

All these are indictments on a colonial system of education that has lingered too long, even after it has outlived its usefulness ; a system of education that does not reflect the social and economic needs of the country. In Professor J. W. HANSON's opinion, African educational sys-

---

1. Nigerian Outlook, 31st May, 1961.
2. Academic Star, Vol. 1 No. 11, December 1976 / January 1977.

tems are largely a colonial residue which had only been partially reformed or reshaped to meet the needs of actual nationship.[3]

Individual and committee reports and special governmental commissions in Africa have repeatedly criticised the excessively bookish and academic nature of the education provided in various African countries. In fact, most countries found at independence that they did not have skilled manpower required in vital areas of national development. For this reason Michael GOLDWAY agreed with the Ashby Report that the most urgent educational problem of Nigeria, and a condition for industrial development of the country, was training 'for the job' through a planned system of vocational education.[4]

Vocational education therefore, is basic to the rapid technological advancement Nigeria is very anxious to attain.

DEFINITIONS OF VOCATIONAL EDUCATION

A major factor influencing vocational education in terms of social and philosophical foundations are the definitions that have been applied to it and that have given it meaning and substance. In the history of vocational education a number of definitions have emerged, each with a significant impact. There are legal definitions as well as definitions by vocational educationists. A series of recurring themes has been apparent through these definitions.

The formalization and definition of vocational education as a social institution date back to the later nineteenth and early twentieth centuries. The early definitions were guided by a theory know as the 'accident theory'. According to this theory man has little control over his environment and must therefore mould his life to what exists rather than attempt to adjust, or modify, or rationally consider the surroundings. The accident theory sees the environment as an active variable and the individual as a passive variable.

Hence during this era most people talked about 'fitting' or matching the individual to the job. The interests, levels of maturity, aptitude, etc. were not taken into concideration in assigning a person to a particular type of work.

The SMITH HUGHES Act of 1917, the Vocational Education Act of 1963, and he Vocational Education Amendment Act of 1968 came into force at a time in American history when the accident theory still dominated the concept of vocational education. This theory accordingly provided the basis for their definitions of vocational education. So also were the definitions of GOOD and HARRIS.

In Sections 10 and 11 of the SMITH HUGHES Act, Vocational Education was defined as follows: 'that education which is under public supervision or control; that the controlling purpose of such education shall be to fit for useful employment, that such education shall be of less than college grade and that such education be designed to meet the needs of persons over fourteen years of age who have entered or who are preparing to enter work (work of the farm or the work of a trade or industrial pursuit).'

---

[3] J. N. Hanson, 'Developing a Federal Plan for Education', in Nigerian Education by O. Ikejiani (ed.) Longmans of Nigeria 1964 p. 57.

[4] Michael Golway, 'Report on Investigation of Vocational Education in Eastern Nigeria'. The Government Printer Enugu 1962 p. 25.

Since the majority of laws defining vocational education are federal (U.S.A.), most legal definitions reflect how vocational education is defined by the federal government. Characteristically these legal definitions specify how, for what purpose, and to what extent federal funds may be spent for vocational education. The Smith Hughes Act quoted above is a case in point.

The Vocational Education Act of 1963 marked the beginning of a broader legal definition for vocational education. It qualified more vocational services to receive federal support and expanded vocational guidance to support all vocational service areas.

On the other hand the Vocational Education Amendments Act of 1968 recognises 'new' and 'emerging' occupations, makes broad reference to vocational guidance, specifying that vocational education includes 'Vocational Guidance and Counselling... for the purpose of facilitating occupational choices.' The definition of vocational education as contained in the 1968 amendments is considered appropriate for curricular consideration for junior high school pupils when it is offered to help them make better occupational choices.

The search for a broader perspective in the definition of vocational education is exemplified in the definition offered by **Good** and **Harris**. Carter V. **Good** in his 'Dictionary of Education' (1959) defines vocational education as 'a program of education below college grade organized to prepare the learner for entrance into a particular chosen vocation or to upgrade employed workers.'

Chester W. **Harris** in 'Encyclopodia of Educational Research' (1960) has added a new dimension. He assumes that if a job were vacant and is needed by an institution in society; the person who doos the job is being useful as well as productive. Most importantly, **Harris** contends that the worker should find congeniality — satisfaction, joy — in the job that he has been fitted for.

OBSERVATIONS ON THE FOREGOING DEFINITIONS

The definitions so far discussed were formulated under the influence of the accident theory and have continued to guide vocational education. They are characterised by a number of flaws.

Firstly, they give primary emphasis to skills and work and secondary emphasis to the learner by ignoring a wide range of individual needs, concerns, desires and development.

Secondly, they focus mainly on groups or classes of persons who enroll in vocational programs such phrases as 'persons over fourteen years of age,' 'who have entered upon', and to upgrade employed workers', are good examples. Similarly the specification 'less than the baccalaureate level', and vocational education being for 'semiskilled, skilled, technical or sub-professional workers'.

Thirdly, skills development also receive a mojor stress. The assumption is that in order to be productive, skills are more important than individual development.

Fourthly, there is the gross neglect of concepts of growth and development in the definitions under reference. Understandably there was little research and literature dealing with the processes of growth and development at the beginning of the twentieth century.

But the situation has drastically changed because there is a significant accumulation of literature concerning human growth and development and how it affects the individual. Vocational Education has tended to ignore this body of research.

Fifthly, established definitions have totally relied on what has been called 'Social Utility'. These definitions require vocational education to fit a man for a job rather than help him explore and establish himself in a career.

ADDITIONAL DEFINITIONS

These definitions were further attempts to broaden the perspective of vocational education.

STRUCK (1945) gave the definition of Vocational Education in the following words: 'Vocational Education refers to the experiences that enable one to carry on succesfully a socially useful occupation.' Viewed critically this definition embraces indirect as well as direct education, out-of-school as well as in-school experiences, and above all it gives primary consideration to the developing individual instead of the skills he is to learn.

CONANT (1959) formulated definitions of Vocational Education which were an improvement on Struck's definition. He maintains that vocational education is an integral part of the total educatonal program and requires aptitude that students at the lowest academic level do not have. Vocational education, he contended grows out of general education, which it supplements and enhances.

HAMMOND and LAMAR in making their contribution formulated a definition that provides a framework for vocational education somewhat broader than the legal definition. They state: 'The guiding purpose of vocational education is to develop the competencies needed to enter or advance in a vocation. Education should help individuals in discovering their vocational problems and in developing the specific abilities needed for vocational succes for the sake of the individuals and the society. This is the business of vocational education. Vocational education deals with the 'problems of vocation.' They are different from one vocation to another and should be dealt with accordingly. It requires teachers and other educators who can recognise these differences and who are prepared to handle them.'

A broader perspective was given to the definition of vocational education in DRAPERS's Report (1967). Based on this study the National Committee on Secondary Education, formulated ten conclusions some of which are :

— Modification of many traditional definitions and requirements of vocational education is needed to allow for expansion and variation.

— Vocational competence involves much more than what is generally called occupational, vocational or technical education.

— Too exclusive an emphasis on the building of a specific set of skills must be avoided in vocational education.

A conference was held at the Massachusetts Institute of Technology in 1965 to study occupational and vocational education. Headed by Professor Nathaniel H. FRANK, the group presented a report which discussed vocational education under a broader framework than that of DRAPER. While agreeing with Draper's report that the basic objective of education for all youth should be preparation for occupation, they went further to state :

— that pupils at all levels should have some occupationally oriented education ;

— that such schooling, part of the core of all education, should touch all of the capacities of an individual ;

— that it should be viable in a rapidly changing technological society ;

— that it should be recognized as providing only part of the total continuing educational input to an occupational career.[5]

A MODERN DEFINITION OF VOCATIONAL EDUCATION

In the light of what is known about growth and development of the individual, J.F. THOMPSON formulated the following definition of vocational education : Vocational education is any education that provides experiences, visual stimuli, affective awareness, cognitive information, or psychomotor stills ; and that enhances the vocational development process of exploring, establishing, and maintaining oneself in the world of work.'[6]

J.F. THOMPSON assert that vocational education is important to all individuals, extend from the cradle to the grave, and is concerned with the cognitive, affective, and psychomotor domains of the individual.

VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS IN IMO/ANAMBRA STATES

Vocational institutions in this paper range from primary schools to colleges of technology. The Government prefers the use of the term technical education, the definition of which is given as 'that aspect of education which leads to the acquisition of practical and applied skills as well as basic scientific knowledge.'[7] Under this definition government-recognizes five types of technical education institutions outside the universities : the prevocational and vocational schools at post-primary level, the technical colleges, the polytechnics, and colleges of Technical Teacher Education at post-secondary level.

---

[5] J. F. Thompson 'Foundations of Vocational Education' Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey 1965 pp. 105 - 115.

[6] Ibid p. 203.

This paper focuses on vocational education below college level. The colleges of Technology/Polytichnics come in for mention only in so far as they fall within the overal national plan for vocational education development.

Primary Schools

Pre-vocational education is given to primary school children in the handicaraft centres operating in the major urban centres. Courses in woodwork, metal work, weaving and painting are given. Government established Housecraft Centres alongside the handicraft centres to cater for the needs of girls. Courses offered include needlework and cookery. The centres serve primaries V and VI who attend once a week for two hours.

The purpose of handicraft work in primary schools is to develop a creative feeling in the children and to teach them to recognise the value of manual work.

Vocational education at post-primary level

Vocational education at this level includes vocational trade centres, secondary schools, comprehensive secondary schools, domestic science centres, vocational schools for the handicapped, commercial schools, motor mechanic/driving institutes and vocational schools within industry.

Secondary Schools

The Joint Consultative Committee on Education which met in Lagos in December 1960 expressed support for introducing mandatory technical and non-academic subjects into the secondary curriculum but had the following reservations, 'though not necessarily throughout the latest stages of the courses nor in the sixth form, in order to engender a respect for 'the work of hand.' There is a danger, however, that if this work is obligatory and not well taught, the intended goal might not be achieved.'

This work is confined to woodwork and metal work and is emphasised for the junior forms. In a strongly grammar-oriented secondary school setting these courses are not very popular.

Among the schools offering the mandatory technical courses are the premier secondary schools like, Government College, Umuahia, Government Secondary School, Afikpo, Government Secondary School Owerri, Methodist College, Uzuakoli and Dennis Memorial Grammar School, Onitsha.

---

[7] Federal Republic of Nigeria : National Policy on Education 1976 — Federal Ministry of Education Lagos ; p. 30.

Comprehensive Schools

The early nineteen-sixties saw the emergence of comprehensive secondary schools, the aim of which was to engender respect for technical subjects. These schools offered technical and commercial subjects alongside traditional theoretical grammar courses. A typical comprehensive secondary school course offering includes, Physics, Chemistry, Biology, Mathematics, English Language, English Literature, History, Geography, Bible Knowledge, Woodwork, Technical Drawing, Commerce, Accounts, Typing and Shorthand, Agricultural Science.

These schools lack adequate number of competent staff to each the traditional subjects let alone the technical ones. Equipment and facilities are not only inadequate but outmoded.

Typical Comprehensive High Schools include :

1. Colliery Comprehensive High School.
2. Ojike Memorial Comprehensive High School.
3. Comprehensive Secondary School Awo-Omama, Orlu.
4. Nawfia Comprehensive High School, Nawfia, Awka.

Trade Centres

These were patterned after the former Government Trade Centre Enugu, which in the fifties, ran a three-year residential course in the following trades : fitting, cabinet-making, carpentry, motor-mechanics, sheet-metal working, electricity, bricklaying, painting and decorating, blacksmith and welding.

Trade centres are now established as follows :

1. Ahiara Trade Centre, Ahiara (1957).
2. Girls' Trade Centre, Aba (1964).
3. Awka Trade Centre, Awka (1966).
4. Abakaliki Trade Centre, Abakaliki (1966).
5. Onitsha Trade Centre, Onitsha (1970).

For boys who have completed primary education each of the schools runs a five-year course with diversified subject offerings, which vary from school to school. A common feature of all the programmes is the increase in traditional academic subjects — a deliberate attempt to raise the esteem of these institutions.

A few examples will suffice. The programme of Abakaliki Trade Centre include the following : Carpentry and Joinery, Motor Mechanic, Electricity, Bricklaying, Secretarial Studies, Home Economics, Mathematics, Physics, Science, English Language, English Literature, History, Geography, Technical Drawing.

At Aba Trade Centre 'academic' subjects dominate the programme Course offerings are as follows : General Studies — English Language, English Literature, General Science, Chemistry, Biology, Technical Drawing, Geography, History, Economics, Health Science and Cosmetology trade subjects — Secretarial Studies, Business Studies, Home Economics, Arts and Crafts.

Certification includes West African School Certificate, City and Guilds Certificate of London (Intermediate), Royal Society of Arts II, R.S.A. (Intermediate for Secretarial and Business Studies, Advanced R.S.A.).

A formidable array of subjets such as those listed above raises the question of adequate and qualified staff for teaching as well as for administration. Adequate equipment and facilities constitute another problem.

Products of these centres are expected to be absorbed by government establishments and business houses, while the possibility of self employment should not be ruled out. Some find their way into institutions of higher learning like Colleges of Technology and Universities.

Domestic Science Centres

Domestic Science Education for women was pioneered by the missionaries. They originated as Housecraft Centres attached to the Missions where the wives of mission workers were given training in rudimentary housemaking, sewing, knitting and laundry. Initially admission was open to all married women who could benefit from the instruction irrespective of their academic background. Since the end of the civil war when the state took over a number of these schools the entry requirement has been raised to first school leaving certificates, as in all post-primary institutions.

The curricula of these institutions vary from school to school depending on the desire of the parent/teachers association. The inclusion of academic school subjects is frowned at by government ; so also the three-year course run by them. Standardization of the course of study with regard to the programme, duration of training and entry requirements and certification are being considered by government.

At present the programme in most of the schools include :

a) General Studies subjects — English Language, History, Geography, Mathematics and Civics.

b) Special Subjects — Secretarial Studies, Cookery, Dressmaking, Laundry, Home Management, Nutrition, Cosmetology and Weaving.

A testimonial is usually issued by government at the succesful completion of the course of training.

The degree of importance the government attaches to the education given to students in these domestic science centres is yet to be determined. Staffing is poor and equipment and supplies are extremely inadequate. Surely there is need for a well defined policy on Domestic Science Centres to save guardians, their wards and the public from the apparent confusion that now exists about the education offered in these institutions.

There are voluntary agency as well as Government Domestic Science Centres. Among them are :

1. Domestic Science Centre, Umuahia.
2. Domestic Science Centre, Onitsha.
3. Our Lady's Domestic and Industrial Centre, Mbaitoli, Imo State.

4. Domestic Science Centre, Adazi, Awka.
5. Lady Ibiam Memorial Ecumenical Training Centre, Enugu.

Vocational Schools for the Handicapped

The missionaries who were the pioneers of education in Southern Nigeria did not forget the handicapped. The first school for this class of people in the former Eastern Nigeria was the Oji River Rehabilitation Centre. The category of the disadvantaged catered for here are the blind, the deaf and dumb. This centre was founded in 1934. As the name implies the school is a centre for the rehabilitation of the blind, the deaf and dumb. Here the blind are taught to read and write by the braille system.

Because of heavy financial support from international and local philanthropic organisations the Oji River Rehabilitation Centre has had well trained staff and the most up-to-date equipment for the work being done there.

A new post Nigerian Civil War development is the emergence of rehabilitation centres for the amputees in the war affected Eastern States. In these centres the inmates gain proficiency in handicrafts such as shoemaking, bag-making, tailoring, carving, cane-weaving, mechanics, carpentry, radio repairs, watch reparing, et cetera. The most famous of these centres is the Hopeville Rehabilitation Centre, Uturu, Okigwi, Imo State, (1971) established by the Marist Brothers of the Roman Catholic Church. In recognition of the good work going on there. the centre now enjoys government grant.

Smaller rehabilitation centres exist in the major towns under the supervision of the Welfare Department. These are located in rented or borrowed premises with little or no facilities for the kind of training required.

The level of training received in the well-organized, well-staffed and adequately equipped rehabilitation centres enable the trainees to be self-employed or obtain employment in public or private business houses.

Vocational Schools within Industry

Many companies and industries run training programmes mainly in the interest of their establishments. They train the products of Nigeria's institutions whom they generally regard as unuseable without such further training.

The Shell-BP runs an excellent school in Port Harcourt where boys are trained as fitters, machinists, welders and diesel mechanics. A three-year course is given parly in the school and partly in the workshop and leads to the City and Guilds qualifications.

Modern methods of teaching, coupled with the use of training aids, are in evidence. Like in the United Africa Company of old it has been found that the best level of recruitment to the school is after three years of secondary education. Emphasis is on skill training. Entry is by special entrance examination. The curriculum is well-thought out.

In these days of indigenization, the example of the expatriate firms is being emulated. The car and motor dealers have established their own training schemes within their industries. The training is on the job and in the hands of masters of the craft. The training environment is also the working environment, thus providing the best conditions for effective learning.

Government is aware that the role of industry in providing technical training beyond their own needs is negligible. But their wealth of experience is that the government cannot afford to ignore. These experiences and methods they are usually willing to place at the disposal of the government in order to improve the general level of training in the country.

Commercial Private Schools

These are typing schools, as they are called, for holders of the First School Leaving Certificate who are financially or otherwise incapacitated to enter the State owned post-primary institutions. Sponsored by private bodies or individuals, these schools offer courses in Typing, Shorthand, Book-keeping, Elementary Accounts, Office Management, English Language and Commercial Mathemathics. The main emphasis is on typing in most of these institutes. More often than not, the classroom accomodation is no more than one or two rooms. Enrolement usually is out of proportion to the available space and equipment. These typing institutes are the most poorly staffed institutions in the country.

They are the dumping ground for the duilards and dropouts from the secondary schools. Duration of training depends on the trainee. Normally a pass in the Pitman Stage III or R.S.A. Stage III marks the succesful completion of the course of training. It is important to note the many of the secretaries, stenographers and accounting clerks who man the offices of schools, universities, government and private office began their career from these institutes.

Motor Mechanic/driving Institutes

Motor mechanics, welders, panel beaters, car sprayers and electrician mechanics are a common feature of Nigerian urban and rural twons. They operate in private workshops and business premises, and present a rather repulsive spectacle. But without them, the motor transport in Nigeria will grind to a halt. The public depends on them for the continued service of their electrical appliances.

These private workshops run training programmes on apprenticeship basis. Their main problem is that of equipment which are mostly outmoded. Methods of training are in many cases by trial and error due to incompetent staff.

At the end of their training many of the trainees sit for the Government Trade Test for certificates of proficiency.

To evaluate Vocational Education as outlined above a number of criteria will be used.[8]

1. Effective vocational education requires a student who is literate and motivated to be a good citizen.

The foundation on which vocational education must be built are the elementary and secondary education of a nation. The problem of eradicating illiteracy has been tackled by the Universal Primary Education Scheme which took off last September and is being vigorously pursued. Competence in the 3-Rs is essential for any significant employment.

Adult education should be equally vigorously pursued, because more than 80 % of the Nigerian population is still illiterate or semi-literate. Functional literacy programmes should be the approach.

2. Vocational Education should be available to youth within the High School.

At present the number of youth who are exposed to vocational education in Nigerian schools is very negligible. A diversification of the programme of all high schools is yet to be realised. Nor is competent guidance and counselling a feature of the school system even in those schools that offer some vocational technical courses.

3. Vocational Education should be available to youth and adults beyond High School who are motivated to develop knowledge and skills for an employment opportunity.

The Nigerian education system, because of its certificate-oriented programme, in the main, produces graduates who cannot fit directly into positions in industry, because they lack saleable skills. Even in the institutions where vocational education is a vital part of the course, the complexities of modern production and service occupations requires skills and knowledge which cannot be adequately learned within available time in high school. Besides, the high school youth's maturity is a handicap.

4. Vocational Technical Education should be available also to youth and adults who are or have been at work but are motived to update or upgrade their present occupational skills or to learn new skills and extended knowledge.

This emphasises the need for in-service training in view of the need for many new skills and much more extensive knowledge being created by mechanization and automation. It is hardly possible to keep pace with changes in skills and methods. In-service training on this basis is highly beneficial to the economy.

---

[8] J. Chester Swanson, 'Criteria For Effective Vocational Education', in Contemporary Concepts in Vocational Education by J. Chester Swanson (ed.), American Vocational Education Association, Inc. Washington, D.C. 1971 pp. 22 - 25. Federal Republic of Nigeria: National Policy on Education 1976 — Federal Ministry of Education Lagos pp. 31 - 35.

Vocational education is yet to be well-planned and developed to meet the needs of the country. The Institute of Management and Technology Enugu occasionally organises seminars and in-service programmes for those in business. This is a step in the right direction.

5. *Vocational Technical Education should be available to youth and adults with special needs.*

Not all youths and adults by of their aptitudes, their physical capability or academic ability can achieve competency in the normal vocational programmes of instruction. Because vocational education recognises the aptitudes, interests, abilities and capacities of individuals, special vocational programmes should be developed to serve these people.

It is in recognition of this very fundamental principle that schools for the handicapped are being established in parts of the country. Whether the available number of such schools actually serve the needs of the people is highly questionable.

6. *Vocational Education programmes must develop and maintain input standards.*

Part of the low esteem of vocational education stems from the fact that under the normal school system standards, expectedly, are not as high as in the academic subjects. Frequently vocational education is recommended for academic misfits and dropouts. The factors that are vital in maintaining standards are the student, the teacher, the equipment and supplies and the instructional materials. Maintenance of standards means achieving the instructional objectives of the programme. The following is an outline of the input standards :

a) The success of the student in the programme depends on his aptitude, ability and motivation.

b) The guarantee of the teacher's competence are extensive training and experience in the occupation or tecnology which he teaches.

c) The equipment and supplies must be similar to or approximate those to be used by the student when he is employed. In addition they must be in sufficient quantities to permit extensive use by the student during his period of instruction.

d) Instructional materials such as textbooks, operating manuals, job sheets, etc. must be organised in a manner to give an adeqaute curriculum for the specific programme of instruction.

7. *Vocational Education must develop and maintain output standards.*

Output standards must be related to the objectives of the particular programme of studies. Generally the output standards of vocational instruction must be measurable by performance tests.

583

One could claim for the Nigerian pattern that in many instances of performance in the form of trade tests and other examinations are given. The problem is that the above tests, and grades awarded are not generally accepted by all the employers in the country. Hence additional tests are conducted by the employers concerned. The large employment houses sometimes rely upon British certificates. This drives many Nigerians to study for certificates whose syllabuses are not always geared to local needs.

8. *The Content of Vocational Programmes must be realistically related to the requirements of the Labour Market.*

This raises the questoin of relevance. The whole purpose of vocational education is to enable the individual acquire skills which he needs in order to get and hold a job. The student must be able and willing to perform services and produce products which are in demand in the labour market.

In many cases this criterion is not fully met under the Nigerian conditions.

9. *The number of persons in training must be related to the number of persons who will be needed by Business, Industry, Commerce and Government.*

This criterion must be met if economic waste is to be avoided. At the moment this is not possible on account of logistic problems and the fact that vocational education has neither been well planned nor highly developed.

The problem of waste is giving Nigerian economic and educational planners a lot of headache.

10. *Vocational Education must involve Business, Labour, Industry and Government as well as Schools.*

Vocational Education is intended to serve society by fitting the individual to an occupation. Cooperation between all the agencies that are involved in preparing the individual for the world of work on the hand and the establishments that absorb the students on the other hand, is imperative in the interest of the overall ecnomic and social development of the country.

EMERGING TRENDS

In recent years Government has become increasingly interested in vocational and technical education and it is doing everything to give this type of education a boost. Late last year the federal government made technical education free at secondary and post-secondary levels. Earlier in that year — 13th April 1976 the Operation Feed the Nation was launched. The implication is that Agriculture is compulsory in all educational institutions. Consequently a programme for the training of personnel to man the scheme was evolved at the University undergraduate level. A crash programme to turn graduates of biology into teachers of agriculture was set in motion.

The importance Government attaches to vocational technical education is evidenced by the prominence it gave to technical education in its National Policy on Education.[9] To the Federal and State Governments the secret of technological advancement is technical.

After enunciating the aims of technical education the document went further to outline measures for the development of technical education. These measures include among other things the following :

1. Elimination of the handicap of limited facilities of Technical Teacher Education. A second National Technical Teachers' College is being built at Gombe to supplement the one at Yaba and the latter is being expanded. In addition some of the colleges of Technology/Polytechnice have started Nigeria Certificate in Education in technical and commercial courses. Expansion of these Colleges is planned.
2. Emphasis in industrial experience in the recruitment of teachers for the technical institutions. This includes in-service training involving industrial attachment.
3. Inculcation of an attitude of respect for and an appreciation of the role of technology in society at the very early phases of the education system. This will involve the exposure of the pupile to the use of their hands.
4. Steps to improve the immediate and long term prospects of the technicians in relation to graduates (degree holders) and other professionals with respect to their status and remuneration. Holders of the Higher National Diploma in Engineering and allied fields are now at par salary-wise with their graduate counterparts.
5. Teaching of science and technology to be taught in an integrated manner in the schools, in a manner to promote appreciation of the practical implications of basic ideas.
6. Plan to require contractors to engage where possible the services of students of technical institutions for purposes of practical experience.
7. Utilization of equipment and other facilities in technical institutions for adult and non-formal education, thereby saking maximum use of the facilities.
8. Need for proper guidance to coureen in technical institution is emphasized.
9. Any curriculum changes in technical education must take into consideration the present and future needs of Negeria.
10. Increased effort to encourage women to opt for technical education.
11. Consultation with government and industry in the designing of courses in the interest of relevance. Increased used will be made of Advisory Boards for each group of courses and trades. Membership of such boards will include representative from industry and other employers of labour.

12. Colleges of Technology, Polytechnics and Vocational schools required to engage the services of placement and career officers.
13. Government welcomes international aid and co-operation in higher technical education. Such co-operation could be in the form of exchanges of personnel or ideas, or curricular development and staff development.

CONCLUSION

It is clear from the foregoing that the Federal Government of Nigeria is determined to give vocational technical education the pride of place it deserves in the Nigerian educational system. In the past, the governments of the Federation have had very grand ideas similar to the Federal Governments but these were ruined by those who were either at the planning or interpretation or execution stage. A great deal of thought and care is required to achieve the objectives of the State Governments.

A few more recommendations must be added, all aimed at attaining the desired objectives.

As much as possible administration of vocational technical education should be in the hands of vocational educators who possess the extensive training and relevant experience.

A planned vocational education system must be based on estimated needs for skilled manpower. It is a good idea to establish a National Manpower Board. The Ministry of Economic Planning both at the State and National levels should embark upon manpower planning programme to supply the data needed for assessing the vocational education needs of the nation.

In planning for a vocational system adapted to its specific needs, Nigeria should take into account the technical changes which have been witnessed during the last fifty years. The present trend shows an increased demand for technicians and a decrease in the demand for craftsmen.

A relationship with industry and school-student relationship should be established to permit the integration of students into the country's economy and adjustment of the course of study. Follow-up study is a must in vocational education.

The training of competent instructors at all levels is crucial to the success of the vocational education programme. To this end the Federal Government should embark on a scheme for the expansion and development of the existing Departments of Vocational Education in the country's Universities. These departments which concentrate on the production of teachers of Vocational education in post primary institutions are badly hampered by financial limitations.

Technical or vocational subjects should be made a condition for graduation in the country's teacher training institutions in order to ensure the teaching of pre-vocational technical education in the primary schools.

Finance is the lubricant without which the gigantic technological machine envisaged will either not take off at all or grind to a halt. It is the Federal Government of Nigeria that should support the proposals for a well-planned vocational education for the country with adequate funds. The cost of establishing and running such a scheme is beyond the resources of the states.

Finally, it should be seen that beaurocracy which has constituted the biggest setback to the implementation of many development programmes in the past, is not allowed to stiffle the plan for a great vocational technical education for Nigeria. Nigeria is a nation in a hurry and therefore cannot afford the luxury of beaurocracy. With the country's oil boom on the increase, with the vast natural and human resources and, given the present Government enthusiasm for technical education, the great moment for a technological revolution through vocational education has arrived for Nigeria.

RÉSUMÉ

Education vocationelle : le modèle Nigérien.

L'introduction veut situer le problème de la nécessité d'une éducation professionnelle. Ensuite l'exposé attire l'attention sur l'éducation vocationnelle dans l'ancien Etat central du Niger, actuellement Anambra and Imo States, états type pour le pays entier.

Les définitions de l'éducation de vocationnelle, qui ont influencé ses fondement social et philosophique ont été définies en vue d'arriver à une définition acceptable qui guiderait l'éducation vocationnelle au Niger. Une approche chronologique à été adoptée dans la revue des définitions afin de montrer leur développement depuis les définitions traditionnelles et légales de la fin du 19e et le début du 20e siècle, jusqu'à la définition présente. Cette méthode permet d'observer un élargissement progressif des perspectives de l'éducation vocationnelle, depuis l'emphase primitif sur les « habiletés » jusqu'à le définition de J.F. Thompson qui reconnaît les concepts de croissance et développement. Elle pose : Education vocationnelle est n'importe quelle éducation aui procure des expériences, des stimulants visuels, conscience affective, information cognitive ou habiletés psycho-moteurs ; et qui rehausse le processus de développement vocationnel consistant à explorer établir et maintenir soi-même dans le monde du travail.

Instituts vocationnels

Une catégorisation d'instituts et agences impliqués dans l'éducation vocationnelle est entreprise. Nous mentionnons :

1) Ecole primaire pour l'enseignement de base
2) Centre d'entraînement professionnel
3) Ecoles secondaires à formation générale
4) Ecoles professionnelles dans l'industrie
5) Centre des sciences domestiques
6) Ecoles commerciales
7) Instituts d'auto-mécanique ou de conduite automobile
8) Ecoles professionnelles pour handicappés

9) Collèges technologiques
10) Universités.

Chaque catégorie est discutée en termes d'agences titulaires, conditions d'entrée, genre de cours offerts, personnel ; facilités de recrutement, durée de l'entraînement, certificats, placements et autre caractéristiques. On donne aussi les noms des écoles considérées.

Suit une evaluation critique des formes d'instituts professionnels et les implications e.a.

1) Les administrateurs de l'éducation vocationnelle manquent d'entraînement prolongé et l'expérience dans le monde du travail à cause de leur orientation académique.
2) Les informations sur le marché du travail ne sont généralement pas accessibles aux écoles afin de pouvoir effectivement planifier.
3) Manque d'accompagnement et services de conseils dans le système scolaire nigérien empêche l'éducation vocationnelle effective.
4) Une image défavorable de l'éducation vocationnelle milite contre son effectivité.
5) La déficience de matériel d'instruction
6) La pérurie de personnel compétent avec entraînement professionnel est un éternel problème.

Prof. Dr. Obiora N. AGUSIOBO is associate professor and head of the department of vocational teacher education at the university of Nigeria, Nsukka. He studied at Langston University, Oklahoma, U.S.A. and at the University of Wisconsin, Madison, U.S.A. where he took his Ph.D. in agricultural education.

LES PROBLÈMES DE L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION DANS LES PAYS SOUS-EQUIPÉS

par

Prof. Dr. BAMWISHO-MIHIA
(Université Nationale du Zaïre, Kisangani, Zaïre)

1. INTRODUCTION.

1.1. Position du problème.

Vers les années 1960 la plupart des pays africains accèdent à l'indépendance politique. Les politiciens s'affrontent aux problèmes de développement sur tous les aspects de la vie nationale. Les uns obnubilés par les théoriciens du capital humain, les autres sous la pression de la demande sociale de plus en plus grande d'instruction (enseignements). Ces tenants du pouvoir croient pouvoir résoudre les problèmes de développement par l'*éducation*.

La conférence de l'UNESCO à Addis-Abéba en 1961 non seulement confirme certains dans leur position mais aussi motive d'autres à opérer des réformes dans leur système éducationnel et à ouvrir la porte de l'école à un plus grand nombre d'enfants, malheureusement sans tenir compte de l'infrastucture (problèmes d'accueil, de manuels scolaires, d'inadaptation de programmes, de qualification des enseignants, etc...). Les travaux de la dite conférence avaient décidé que tous les pays africains devaient être scolariés à 100 % en 1980.

Une quinzaine d'années après il y a lieu de se poser des questions sur ce qui se passe dans ces écoles. La prospérité de toutes les entreprises humaines dépend de la mesure attentive et permanente de leur rendement. Le besoin croissant d'un rendement toujours meilleur est la cible vers laquelle convergent tous les efforts des autorités politiques et les spécialistes de l'enseignement. Le problème de déperditions scolaires (échecs, redoublements, abandons, etc.) ne fait que susciter.

1.2. Objectifs et hypothèses de notre travail.

Notre étude se propose de dresser un tableau général du niveau intellectuel et scolaire des jeunes zaïrois fréquentant l'enseignement zaïrois. La partie dont nous présenterons les résultats porte sur les élèves de sixième primaire et de deuxième année du cycle d'orientation.

Notre ambition, en fait, est de construire une échelle des automatismes intellectuels et scolaires.

Cette échelle sera constituée de plusieurs tests présentant une certaine homogénéité de contenu opératoire et faisant appel à des connaissances scolaires.

Ceci, en fait, constitue une évaluation sommative ayant pour but de dresser la liste des savoir-faire, savoir-penser, savoir-opérer ; des connaissances et des techniques possédées. Cette liste est longue sans avoir la prétention d'être exhaustive. Ainsi l'évaluation sommative ne saurait en faire l'inventaire complet. Il s'agit donc de faire un choix parmi ces diverses activités mentales et nous nous contenterons de celles contenues dans l'échelle.

Bref, la recherche globale poursuit des objectifs complémentaires :

— Etablir, au départ et à la fin d'une période d'enseignement, les aptitudes et les capacités globales des élèves, mettre en évidence leur niveau intellectuel et scolaire.

— Fournir aux responsables du Département de l'Education Nationale un diagnostic sur la situation de l'enseignement et son fonctionnement ainsi que des suggestions en vue d'une politique de réforme et de développement.

— Faire avancer des connaissances scientifiques et perfectionner les méthodes et techniques de recherche en éducation.

— Former des chercheurs.

2. CONSIDERATIONS THEORIQUES SUR LES PROBLEMES DE L'EVALUATION EN EDUCATION.

2.1. *Définition de l'évaluation.*

Dans le langage courant, évaluer veut dire : juger, peser, estimer, apprécier ou mesurer. C'est, en fait, estimer une quantité en la comparant avec une autre déterminée.

Pour les mathématiciens, mesurer c'est assigner des nombres aux « choses » suivant des règles bien déterminées ; les sociologues parlent d'utiliser des symboles numériques au lieu des symboles verbaux dans un souci de précision. L'une des grandes préoccupations en pédagogie et en psychologie est de pouvoir attribuer objectivement des chiffres à tout ce qui est mesurable dans le comportement humain.

En éducation, CLAUSSE[1] envisage deux perspectives d'évaluation. Dans la conception traditionnelle, évaluer c'est apprécier la qualité et la quantité des acquisitions réalisées par l'élève et dans la conception nouvelle, l'évaluation permet d'analyser et de dégager les composantes de l'apprentissage ; de mettre en évidence les difficultés, les obstacles et de contribuer à l'efficatié de l'enseignement. En d'autres termes, l'évaluation est l'appréciation consciente et analytique de l'apprentissage dans la perspective de son amélioration.

---

[1] CLAUSSE, A., « Réflexions sur l'évaluation continue », *Education - Tribune libre*, 121, janvier 1970.

L'évaluation peut être considérée soit comme une simple appréciation, notée, des connaissances de l'élève, soit comme la constatation du fonctionnement du processus éducatif.

2.2. *Domaine de l'évaluation.*

La complexité du domaine de l'évaluation doit être envisagée suivant les aspects ci-après :

— Evaluation des automatismes ou productions intellectuelles et scolaires.
— Evaluation du niveau d'efficience des enseignants.
— Evaluation des méthodes d'enseignement.
— Evaluation des programmes.
— Evaluation du niveau de difficulté de manuels scolaires (lisibilité).
— Evaluation du système scolaire.
— Evaluation du coût et de dépenses scolaires.

2.3. *Types d'évaluation des connaissances.*

Selon Jean Cardinet[2] il est possible de considérer trois types d'évaluation, à savoir :

2.3.1. *Evaluation sommative.*

Elle cherche à établir à la suite d'une période d'enseignement les capacités globales des élèves dans une discipline particulière. Elle met en évidence le degré de connaissance ou de comprehension.

Elle utilise les tests de rendement, de contrôle ou d'enquête. Il faudra qu'il y ait une différence marquée entre groupes de questions possédant des caractéristiques différentes. Les différences entre les questions doivent être statistiquement significatives. Ainsi. en plus des exigences d'ordre statistique, les tests d'enquête doivent couvrir tous les objectifs pédagogiques visés. Les questions choisies doivent être représentatives de l'ensemble des questions possibles pour une matière donnée.

2.3.2. *L'évaluation formative.*

Elle intervient au cours de l'apprentissage pour établir le degré de connaissances d'un objectif précis d'un enseignement donné. Sa fonction est celle de régulation du processus d'apprentissage, de suggérer des démarches éducatives susceptibles d'aider l'élève, celle d'ajuster l'enseignement en fonction des lacunes rencontrées. Elle cherche à déterminer dans quelle mesure chaque élève a acquis ce qu'il avait a acquérir et ce qu'il lui reste à acquérir (les lacunes).

---

[2] CARDINET, J., « L'adaptation des tests aux finalités de l'éducation », *Les Sciences de l'éducation*, 2-3, Avril-Septembre 1973.

Cette évaluation ne s'effectue pas par comparaison des résultats obtenus par les autres sujets (étalonnage), mais plutôt par rapport aux objectifs de l'apprentissage.

Comme instrument de mesure, elle utilise le test diagnostique, test de progrès ou test analytique.

Il ne portera donc pas, sauf exception, sur le comportement terminal visé, mais plutôt sur des connaissances particulières, sur des prérequis, sur des éléments de ce comportement global. L'étalonnage n'a pas d'importance.

2.3.3. *L'évaluation prédictive.*

Elle cherche à déterminer les capacités ou les potentialités de l'enfant ; elle poursuit un but de pronostic, donc de sélection. Nous savons qu'un pronostic n'est jamais absolu et qu'une prédiction à court terme est plus facile qu'une prédiction à long terme, puisque toutes sortes d'événements peuvent intervenir dans la suite de l'apprentissage.

Les tests de classement conviennent à ce type d'évaluation. Ils peuvent se diviser en deux sous-catégories :

— les tests d'aptitudes qui ne sont pas censés tenir compte des acquisitions passées ;

— les tests de niveau qui évaluent des prérequis pédagogiques, c'est-à-dire des apprentissages passés qui conditionnent des apprentissages futurs. Ce sont aussi, en effet, des aptitudes au sens large.

Notons aussi que pour chaque phase d'activités pédagogiques, une forme particulière de l'évaluation est privilégiée. Un même moyen d' évaluation ne peut être optimal pour toutes. Il faut donc différencier les instruments d'évaluation et les appliquer chacun au moment approprié. Cette reproche particulièrement à la note scolaire qui remplit encore aujourd'hui ces trois rôles à la fois.

2.4. *Aspects méthodologiques de l'évaluation.*

Les examens scolaires constituent un moyen de contrôler, de vérifier l'acquisition des connaissances particulières après un apprentissage donné.

Et sur le plan social et sur le plan individuel, les fonctions des examens sont tellement importantes que ces derniers doivent faire l'objet d'une étude sérieuse avant toute interprétation de leurs résultats.

Les épreuves objectives jouent le rôle d'intermédiaire entre les examens traditionnels et les tests. Elles ont l'avantage d'être objectives dans la correction. Par ailleurs on leur reproche de ne pas établir les normes d'étalonnage et le niveau de difficulté et de discrimination des items.

Les tests scolaires sont considérés comme moyens de contrôle objectifs des automatismes scolaires. Le test est défini comme « une situation expérimentale standardisée servant de stimulus à un comportement ». Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation permettant ainsi de classer le sujet examiné, quantitativement ou typologiquement.

2.5. *Quelques difficultés pratiques de l'évaluation.*

Les difficultés pratiques relatives à l'évaluation sont multiples. Nous relevons les principales, à savoir :

2.5.1. *La définition des objectifs pédagogiques.*

L'école ne saura remplir son rôle que[3] si les finalités de l'éducation sont précisées, en d'autres termes l'état des besoins éducatifs des hommes de ce temps ; et que si, informée des études théoriques de la recherche pédagogiques, des essais expérimentaux, elle choisit les meilleurs moyens pour servir les finalités que la société lui a fixées. Les objectifs seront définis en termes des comportements observables et mesurables de l'élève, les tests mesureront les performances par rapport aux objectifs.

Du point de vue pédagogique, trois conceptions abordent le problème des définitions des objectifs mais sous des angles différents[4] :
— la taxonomie de BLOOM ;
— le modèle de GUILFORD ;
— la taxonomie de GAGNÉ-MERRILL.

2.5.2. *Le problème de la courbe de distribution des connaissances.*

La courbe des aptitudes (caractéristiques innées ou acquises, considérées comme caractéristiques de la capacité d'un individu à acquérir un niveau de compétence plus ou moins élevé dans un modèle déterminé) suit toujours l'allure d'une courbe normale gaussienne. En effet, jusqu'à un niveau avancé de la scolarité, les aptitudes des élèves restent distribuées au hasard. Le but de ce modèle, comme on le voit, est de classer les sujets, les sélectionner. Mais l'objectif de l'évaluation n'est pas seulement de sélectionner, il peut être aussi d'inventorier ces connaissances acquises ou de déterminer les lacunes.

2.5.3. *Le problème de contrôle des variables parasites.*

La mise au point d'un dispositif expérimental permettant de contrôler ou de neutraliser les effets de facteurs parasites pour ne laisser apparaître que la seule relation entre « variables indépendantes » et « variable(s) dépendante(s) » est d'une importance capitale.

La démarche consiste à définir une gamme théorique d'interventions expérimentales et d'examiner à quelles variables parasites les variables peuvent être sensibles. Le dispositif expérimental sera alors l'ensemble des moyens méthodologiques et techniques qui permettent de vérifier l'hypothèse opérationnelle.

---

[3] CARDINET, J., idem.

[4] DE LANDSHEERE, V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, Liège, Georges Thone, 1975.

2.5.4. Le problème d'échantillonnage.

Il y a lieu de se demander dans quelle mesure la généralisation à l'ensemble de la population est possible à partir de l'observation faite sur quelques cas. Si les conditions de cette généralisation sont à peine connues (extraction de sujets au hasard, stratification simple ou pondérée etc...), la détermination du nombre de sujets de l'échantillon reste problématique.

Toutefois pour l'échantillonnage des sujets, il est d'usage de prendre un nombre de sujets égal à quatre fois le nombre de questions. Et pour l'échantillonnage de question de l'épreuve il faut d'abord déterminer les variables autour desquelles on construira un nombre varié d'items. Ces variables et ces items doivent être suffisamment nombreux de telle manière à couvrir du programme. Dans ce dernier cas on parlera de la validité du contenu du test ou de l'épreuve.

3.1. PRESENTATION DES CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE.

Notre travail s'est intéressé plus particulièrement au cycle primaire qui est la base de tout système éducatif. Une discipline peu ou mal assimilée à ce stade peut facilement causer beaucoup de difficultés à l'enfant dans la poursuite de ses études.

Cette évaluation se fera, de préférence, dans toutes les disciplines du programme scolaire. Cependant il ne fait plus de doute aujourd'hui que les mathématiques et le français constituent les branches les plus indispensables dans chaque enseignement. Cela est dû, d'une part, au volume de leurs notions et, d'autre part, au nombre de leçons par semaine de loin supérieur à celui des autres disciplines.

Cette situation se justifie plus encore par leur présence exclusive dans les examens sélectifs et concours d'entrée. Par conséquent, on finit par considérer ces branches principales comme représentatives de tout le programme de l'enseignement primaire et secondaire.

Le but de l'école primaire étant d'apprendre à lire, à écrire et à calculer, nous avons entrepris dans cette étude l'évaluation du niveau de connaissances des élèves dans ces deux « branches-outils », à savoir le français et le calcul. Le lecteur trouvera les intitulés suivants, dans le travail détaillé :

A. Evaluation des connaissances des élèves en fin du primaire.

Français.

— l'évaluation du niveau de compréhension de lecture des élèves de sixième primaire ;
— l'évaluation des connaissances en analyse grammaticale des élèves certifiés du primaire ;
— l'évaluation du niveau d'orthographe des écoliers de Kinsangani E.P.

Mathématiques.

— l'évaluation des connaissances en calcul des élèves finalistes du primaire dans la ville de Kisangani ;
— l'évaluation des connaissances en arithmétique des élèves de sixième primaire dans la Région du Kivu ;
— l'évaluation des fautes dans les opérations des fractions des élèves de sixième primaire dans la ville de Kisangani ;

Etiologie.

— l'étude des difficultés dans le résolution des problèmes d'arithmétique en sixième primaire.

B. Evaluation du niveau des connaissances des élèves en fin du cycle d'orientation.

Français.

— Etude sur le niveau des connaissances en français des élèves en fin du 2e C.O. dans la sous-région urbaine de Kisangani.
— Etude sur le niveau des connaissances en français des élèves de 2e C.O. dans la sous-région de Maniema (Région du Kivu).

Mathématiques.

— Etude sur le niveau des connaissances en mathématiques des élèves en fin du Cycle d'Orientation dans la sous-région urbaine de Kisangani.
— Etude sur le niveau de connaissance en mathématiques des élèves en fin du Cycle d'Orientation dans la sous-région du Maniema (Région du Kivu).

C. Evaluation du niveau opératoire selon la théorie de Jean Piaget.

— Etude de la notion de constance du poids chez les écoliers zaïrois de Kisangani, de 6-7 ans à 11-12 ans.
— Etude du développement de la notion de surface chez les écoliers Zaïrois de Kisangani (de 8/9 ans à 14/15 ans).
— Etude sur la détermination du niveau opératoire des écoliers Zaïrois de 12/13 ans à 15/16 ans (passage des opérations concrètes aux opérations formelles).

Les détails relatifs aux instruments de travail, à l'échantillonnage, à l'administration du test, aux dates de passation et à l'interprétation des résultats, sont donnés dans notre travail détaillé.

Nous donnons dans les pages qui suivent les conclusions générales de ces différentes recherches.

Un problème s'était posé au départ ; c'est que nous ne disposions d'aucun instrument adapté, objectif pouvant appréhender le niveau des connaissances ou aptitudes de nos élèves à tous les niveaux de l'enseignement. Il a donc fallu procéder par étapes ; nous nous sommes fixés dès lors deux objectifs :

1. Elaborer (ou adapter à notre population scolaire) des instruments capables d'évaluer le niveau de connaissances acquises et de mécanismes intellectuels impliqués dans les apprentissages scolaires.
2. Rechercher des voies et moyens d'améliorer le système de notre enseignement primaire et secondaire.

Nous avons élaboré des instruments (tests) pouvant mesurer les connaissances des élèves en français et en mathématiques. A ce travail nous avons associé les praticiens de l'enseignement et nous nous sommes référés à la taxonomie des objectifs pédagogiques de BLOOM[5], pour préciser davantage les objectifs du programme de l'enseignement de ces branches et assurer la validité interne de nos épreuves.

Pour l'analyse la démarche générale consistait en une présentation des résultats observés dans un tableau synthétique, suivie directement des interprétations statistiques et qualitatives.

En considérant les critères de réussite tantôt de 50 % (1/2), tantôt de 66 % (2/3) ou 75 % (3/4), nous avons constaté qu'en général le rendement global de nos élèves est relativement bas tant en français qu'en mathématique et cela pour les deux niveaux d'enseignement considérés (fin sixième primaire et fin deuxième C.O.).

Les causes de ce mauvais rendement en français et en mathématiques peuvent être multiples car ce dernier est la résultante de plusiers facteurs tels que le sexe, l'âge, le réseau d'enseignement, l'organisation matérielle de l'école, les méthodes d'enseignement, la section d'études, voire même le milieu socio-économique. Pour ce dernier facteur, CHIZUNGU[6] soutient que la facilité dans la perception des relations spatiales suppose une familiarité avec des conventions graphiques en usage dans la représentation des distances et des profondeurs et que sans la perception spatiale aucun apprentissage de la lecture ni de l'écriture n'est possible.

Quant au sexe, nous avons trouvé des légères différences mais alors dues plutôt à la motivation qu'à l'aptitude ; les filles accusent une tendance vers les « lettres » et les garçons vers les « nombres ».

Pour l'âge, il a été curieux de constater qu'à un même niveau d'études, les sujets plus jeunes avaient tendance à mieux réussir que les plus âgés. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les plus âgés sont pour la plupart des redoublants ou des inadaptés scolaires dont le séjour à l'école se prolonge malgré leurs efforts.

En ce qui concerne la variable « réseau d'enseignement », nous avons remarqué une supériorité du réseau catholique et protestant sur les autres (officiel, kimbanguiste, libre). L'explication de cette différence proviendrait de la séverité de chaque réseau dans la sélection des élèves à admettre de l'organisation et du contrôle pédagogique de l'enseignement.

---

[5] BLOOM, B., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome I, Domaine cognitif, Montréal, Education nouvelle, 1969.

[6] CHIZUNGU, R., « Etude génétique et transversale de la notion projective chez les enfants zairois de 6 à 14 ans », *Revue Zairoise de Psychologie et de Pédagogie*, Vol. 3, nº 1, Zaire, 1974, p. 88.

Pour ce qui est de méthodes d'enseignement, nous avons étudié le comportement verbal du professeur du Cycle d'Orientation notamment dans l'enseignement des mathématiques. Recourant à la méthode de FLANDERS[7], nous avons constaté que le professeur est « *direct* », c'est-à-dire qu'il impose les connaissances au lieu de les faire découvrir par l'activité physique et surtout intellectuelle de l'élève. Nous avons cru qu'il en était de même dans l'enseignement des autres branches du programme. Le professeur « direct » cherche la facilité et à gagner du temps quel que soit le résultat de l'enseignement dispensé.

Nous avons remarqué aussi que certaines notions du programme en elles-mêmes présentaient de difficultés particulières aux élèves. En français, par exemple, les élèves réussissent relativement mieux dans certaines rubriques du programme (analyse grammaticale, orthographe, conjugaison, etc... qu'en compréhension de lecture) alors que le programme de français doit être considéré comme un tout indissoluble.

De même en mathématiques, nous avons constaté que certaines rubriques du programme présentaient aux élèves plus de difficultés que d'autres. Les opérations sur les fractions au niveau primaire (et même secondaire) et l'algèbre au niveau du Cycle d'Orientation (et début troisième secondaire) sont difficilement acquis et maîtrisés par nos élèves.

L'on peut alors se poser la question de savoir si nos programmes d'enseignement sont adaptés au niveau de développement intellectuel de nos élèves ou s'ils sont en avance par rapport au niveau mental des élèves. Les aspects de mathématiques et même de français où les élèves succombent le plus se référaient-ils à des processus cognitifs supérieurs de l'intelligence.

Nous sommes arrivés jusqu'à étudier le niveau opératoire des élèves âgés de 6/7 ans à 15/16 ans.

Le niveau opératoire de nos élèves est largement satisfaisant eu égard à leurs âges — seulement nous avons constaté, comparativement aux travaux de PIAGET, un léger décalage d'âge pour certaines opérations (conservation du poids...) entre les enfants zaïrois et genévois. Ceux-là accusant un petit retard par rapport à ceux-ci. Nous croyons que cette différence est imputable aux différences de matériel utilisé et des stimulations du milieu. C'est dans le même cadre mais en ce qui concerne la notion projective que CHIZUNGU[8] conseille aux parents de contribuer à l'enrichissement du milieu éducatif de l'enfant, aux écoles maternelles de se fabriquer beaucoup de jouets, de disposer de beaucoup de bricolages et de maquettes tridimentionnelles, de favoriser le graphisme et d'encourager les exercices manuels ; et aux écoles primaires de disposer de beaucoup de cartes à représentations de développer l'observation critique des données sensorielles immédiates et cela sur plusieurs aspects notamment le volume, le poids, l'orientation d'un dessin avec la forme de la figure, etc.....

---

[7] FLANDERS, N.S., *Interaction Analysis in the classroom. A Manuel for Observers*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1963.

[8] CHIZUNGU, R., « Quelques applications psychopédagogiques de l'épreuve 'Mise en relation des perspectives' », L'*Etudiant Zairois*, Première année, Kisangani, Zaire, 1973.

[9] DE LANDSHEERE, G., *Evaluation continue et examens, précis de docimologie*, Bruxelles, Labor, 1974, 2e édition.

[10] BONBOIR, A., *La docimologie*, Paris, PUF, 1972.

[11] BAMWISHO, J., *Les adolescents et la compréhension des textes écrits*, Benre, Herberg Lang, 1972.

Une dernière démarche aurait pu être d'évalué dans quelle mesure le contenu des différents programmes d'enseignement était adapté aux niveaux opératoires des élèves à chaque niveau d'études. Cette étude, a néanmoins, fourni un cadre de référence et les matières premières à ce genre d'évaluation.

SUMMARY

Problems of assessment in under-equipped countries.

In our study we assessed the pupils' knowledge level in the two utilitarian subjects, namely French and mathematics. We performed an evaluation of :

1) the knowledge of pupils at the end of primary school ;
2) the knowledge level of pupils at the end of the orientation cycle ;
3) the operative level in terms of Jean Piaget's theory.

We elaborated instruments (tests) in order to measure the pupils' knowledge of French and mathematics. The educational practitioners were involved in this work, and we referred to Bloom's taxonomy of educational objectives in order to specify the curriculum objectives of these two subjects and to assure the internal validity of our tests. In the analysis, the general procedure consisted in a presentation of the observed results by way of synthetic tables, immediately followed by statistical and qualitative interpretations.

By way of conclusion, we could note that, generally speaking, the over-all performance of our pupils is relatively low for French as well as for mathematics, and this is true for the two educational levels we studied (end of primary level and end of second orientation cycle).

The causes of this bad performance in French and mathematics may be manifold, since it is a result of various factors, such as sex, age, educational network, material organization of the school, educational methods, study section, and even the socio-economic environment.

We also found that certain notions of the curriculum themselves gave rise to particular difficulties for the pupils.

Prof. Dr. BAMWISHO-MIHIA est né en 1935. Il a fait ses études à l'université de Genève : licence en sciences de l'éducation (1965), diplôme d'orientation scolaire et professionnelle (1965) et doctorat en sciences de l'éducation (1970). Il est professeur ordinaire à l'Université nationale du Zaïre, campus de Kisangani, et Commissaire du Peuple.

ESSAI SUR UNE APPROCHE MÉTHODIQUE POUR LA RÉVISION OU LA CONCEPTION D'UN PROGRAMME DE FORMATION

par

Dr. M. Ben Fatma
(École Normale de Tunis, Le Bardo, Tunisie)

INTRODUCTION

Le problème de la déperdition scolaire est généralement posé à deux niveaux.
— le premier, le niveau interne, préoccupe, surtout les économistes qui l'expriment en terme de « PODUCTIVITE » et l'étudient sous l'angle du coût de l'Education en rapport avec ce que celle-ci apporte de profit à la nation.
— le deuxième, le niveau interne, est essentiellement envisagé par les pédagogues, psychologues ... qui l'entendent sous l'appellation de « RENDEMENT » et ce, en posant des questions comme : que retiennent les élèves au bout d'une leçon ? après une année d'étude ? après tout un cycle scolaire ? En quoi cela les change-t-ils ? etc.

Cette approche de la déperdition a conduit à la recherche de procédés en vue de réduire au maximum l'inadéquation entre les objectifs et les moyens mis en œuvre, laquelle recherche fut à la base du courant actuel qui s'intéresse à l'opérationalisation des objectifs et à la rationalisation des curricula. Plusieurs modèles ont été proposés dans cette perspective, essayant les uns d'opérationaliser certaines catégories d'objectifs (ex : travaux de S. Bloom et de ses collaborateurs) et les autres, de construire une stratégie pour l'élaboration de curricula (ex : schéma de Mr Lallez : annexe n° 1, schéma de Mr Lukusa annexe n° 2). Ces modèles semblent ne pas être assez opérationnels car les essais ne sont qu'à leur début ; la présente communication s'inscrit dans ce cadre. Elle propose un modèle qui se veut méthodique et surtout pratique. C'est une approche en sept phases. Elle a été expérimentée à l'occasion de la révision des programmes de formation de l'Ecole Nationale des Cadres de la Jeunesse en Tunisie.

PREMIERE PHASE : ETABLISSEMENT DU PROFIL DU PRODUIT FINI

Cette première phase comporte deux étapes
1 — La première, consiste à établir à partir d'objectifs, le profil du produit fini, c'est à dire, celui de l'élève à l'aboutissement du cycle de formation.

Cette entreprise est recommandée par le fait que les objectifs sont souvent formulés dans un langage général qui admet différentes interprétations, et subissent au cours de leur réalisation, plusiers déformations en fonction des intérêts et des pressions extérieures ; ce qui engendre un décalage entre l'intention et la réalité.

L'établissement de ce profil nécessite le concours de plusieurs sources d'objectifs dont on peut citer :

— les objectifs de l'institution de formation,

— la perception du cadre tel qu'il devrait être en fin de cycle d'études et ce, par les bénéficiaires de sa formation. Dans le cas de l'E.N.C.J., ceux-ci sont représentés par les enfants dans les Institutions et Organisations de Jeunesse, les animateurs, les inspecteurs, les responsables de l'administration ainsi que les parents d'enfants et de jeunes ... Les bénéficiaires de l'enseignement primaire par exemple, seraient représentés par l'enseignement secondaire et aussi actuellement par les secteurs de l'Agriculture et de l'Industrie ; ces deux derniers secteurs intéressent surtout les élèves qui ne peuvent pas accéder au deuxième degré de l'Enseignement public.

— les recommandations du plan national de Développement.

— l'orientation politique et philosophique en matière d'éducation, adoptée par le pays.

Le dépouillement et l'analyse de toutes ces informations aboutissement à l'Etablissement d'un profil où tous les partis concernés sont représentés. Les éléments du profil expérimental se sont répartis en trois grands ensembles appelés « DIMENSIONS » :

— Dimension personnelle
— Dimension relationnelle
— Dimension professionnelle

Chaque dimension regroupe un certain nombre d'éléments appelés « Composantes ».

Exemples de composantes

Dimensions	Composantes relatives
1 — Dimension personnelle	ex : être attentif
2 — Dimension relationnelle	ex : aptitude à l'intégration
3 — Dimension professionnelle	ex : l'habileté technique

On remarque que ces composantes sont assez générales pour être traduites avec le maximum de précision, en un contenu de formation, puisque chacune d'elles pourrait être comprise de façon différente selon la formation du « Programmeur », le statut qu'il a vis à vis du cadre sortant...

Le profil présenté en cet état, n'est donc pas opérationnel. En effet les membres d'une commision représentant une seule discipline, ont proposé des contenus différents car ils ont interprété la même composante différemment ; ex : la composante « une bonne tenue » fut comprise par certains en tant que tenue vestimentaire et morale (58 %) alors que, par d'autres, comme « être à la disposition totale des Jeunes » (36 %).

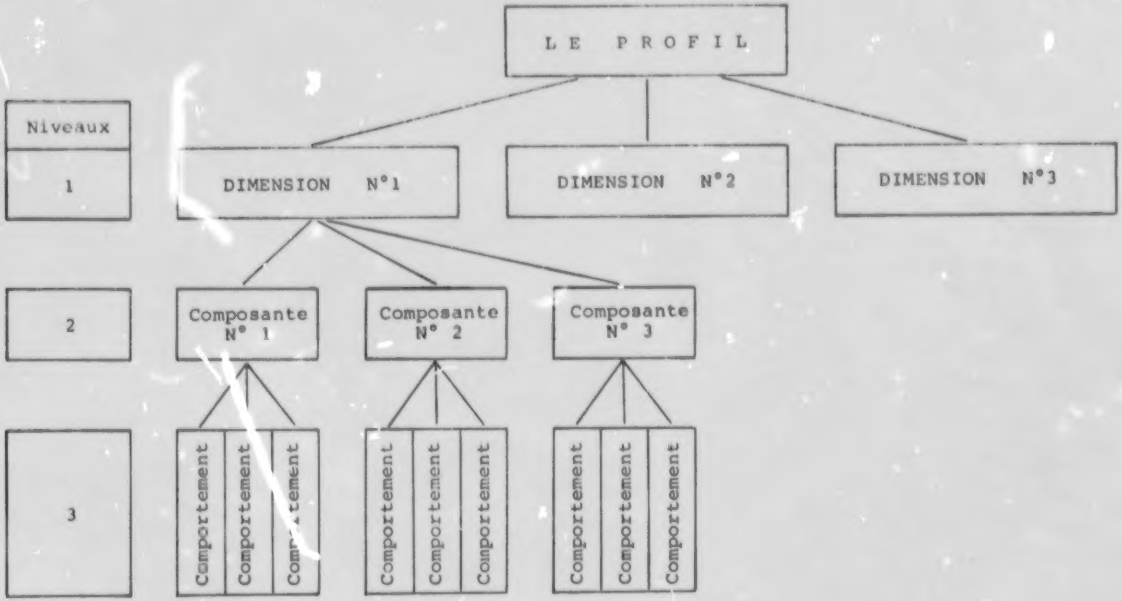
2 — *La deuxième étape.* Pour résoudre cette difficulté, il faut concrétiser davantage le profil de façon à le rendre plus précis et par là mieux opérationnel. La traduction de chacune des composantes en terme de comportements, est une solution qui permet d'atteindre cet objectif. Cette tâche quoiqu'elle s'inscrive dans l'optique béhavioriste et s'expose ainsi aux critiques formulées par HYMAN et l'école soviétique en particulier (GALPERIN et LEONTIEV - 1965), rend service puisqu'elle permet une meilleure concrétisation du profil et par conséquent, des objectifs.

Pour ce faire, les personnes interrogées lors de l'établissement du profil ont été invitées en tant que bénéficiaires de la formation de ces cadres (l'effectif des participants à ce travail fut de l'ordre de 500 personnes), à traduire chaque composante en comportements. Cette démarche permet
— de garantir une meilleure correspondance du sens donné aux composantes à celui des comportements qui leur reviennent.
— et de respecter l'objectivité des matériaux qui serviront de base aux « programmeurs » pour la conception du programme.

De même, les documents écrits sont traduits en comportements par des commissions regroupant des reponsables compétents. Une fois que cette tâche est achevée, il est conseillé d'avoir recours à une équipe de « Juges » formée de « Programmeurs » et d'employeurs choisis parmi les plus compétents. Ces juges sont appelés à
— décider des comportements contradictoires relatifs à une composante donnée.
— ramener à un seul, plusiers comportements redonnants relatifs à une même composante.
— réciser les comportements de façon à ce qu'ils puissent s'exclure.
— classer les comportements relevant d'une même composante, en ensembles de même nature pour les préparer à l'étape suivante.

A la fin de cette première phase, le profil se présente à 3 niveaux :
a) il se sépartit en « Dimensions » (exemple = dimension relationnelle)
b) chaque « Dimension » regroupe des composantes (exemple : dans la dimension relationnelle, on rencontre la composante : « savoir s'intégrer dans un groupe »
c) chaque composante est traduite en comportements (exemple : l'un des comportements relatifs à la composante : « Adaptabilité » est « trouver vite sa place dans un groupe ».

SCHEMA REPRESENTANT LES TROIS NIVEAUX DU PROFIL


LE PROFIL
Niveaux
1
DIMENSION N°1
DIMENSION N°2
DIMENSION N°3
2
Composante N° 1
Composante N° 2
Composante N° 3
3
Comportement
Comportement
Comportement
Comportement
Comportement
Comportement
Comportement
Comportement
Comportement

II DEUXIEME PHASE : IDENTIFICATION DES ELEMENTS DE CONNAISSANCE EN RAPPORT AVEC LE PROFIL

Deux étapes :

1 — *La détermination des matières d'enseignement ou de formation par une commission multidisciplinaire aussi large que possible.*

Ces matières seront identifiées selon leur correspondance au profil et selon leur aptitude à la réalisation de celui-ci.

2 — *La conception du contenu de programme relatif à chaque discipline retenue.*

Des commissions de techniciens (professeurs, chercheurs, pédagogues et responsables) représentant chacune une matière d'enseignement (commission de sciences naturelles, commission de géographie, commission des sports...) sont appelées à se réunir. Toutefois, plusieurs commissions peuvent être formées dans le cadre d'une seule discipline : La commission des sports peut se scinder en plusieurs sous-commissions, s'occupant l'une par exemple, des sports collectifs, l'autre, des sports individuels.

L'effectif des membres d'une seule commission ne doit pas être très grand ; la commission de 4 à 6 personnes paraît être assez fonctionnelle.

Chaque commission dispose des documents suivants :

— Le profil traduit en comportements.

— Des informations concernant le niveau des étudiants à la rentrée dans l'institution.

— Des informations sur la durée des études.

— Des informations concernant les modalités du concours ou de l'examen d'accès à l'école.

Il est important à cet effet de savoir si ce concours ou cet examen porte sur quelques composantes du profil.

— Des documents scientifiques et juridiques jugés nécessaires ou utiles.

— D'autres informations.

Modalités et objet du travail dans les commissions

Chaque commission commence dans un premier temps, par appréhender le profil dans sa globalité et le considère dans un deuxième temps, au niveau des comportements pour en déduire le contenu des programmes : Le processus consiste dans cette dernière tâche, à situer le premier comportement dans l'optique de la composante et de la dimension auxquelles il revient et à proposer ensuite, un ou plusieurs éléments de connaissance lui correspondant directement ou indirectement, totalement ou en partie, puisés dans la discipline représentée par la commission ; puis on passe au comportement suivant et ainsi de suite.

Exemple

Discipline : Géographie	
COMPORTEMENT	CONTENU DU PROGRAMME CORRESPONDANT
répondre à une demande d'information concernant la vie des gens la région	« Etude de la vie sociale et économique régionale »

Seulement, il peut arriver que cette correspondance ne soit pas toujours possible puisqu'on peut rencontrer un comportement qui n'ait pas de contenu le réalisant dans une discipline donnée.

Exemple

Discipline : Hand - Ball	
Comportement	Contenu de programme
répondre à une demande d'information concernant la vie des gens dans la région	

Dans ce dernier cas, on passe au comportement suivant jusqu'à l' épuisement de tout le profil.

Il sera toujours tenu compte dans cette entreprise des informations qui sont mises à la disposition de la commission.

III TROISIEME PHASE : ORGANISATION DES ELEMENTS DE CONNAISSANCE EN UN CONTENU FONCTIONNEL

Au terme de la phase précédente, le contenu défini tend à correspondre au profil établi ; seulement ce contenu est assez émiétté et se présente en désordre puisqu'on peut trouver dans une seule discipline que

— certains éléments du contenu apparaissent plusieurs fois quoiqu'ils correspondent à des comportements différents.

— l'enchaînement des éléments du programme n'est pas opérationnel.

— certains éléments ne peuvent être traités que lorsqu'ils sont précédés par d'autres parce que, par exemple, ces derniers constituent pour eux une introduction ou parce qu'ils représentent une étape de la connaissance supposée déjà acquise.

Cela étant, le contenu arrêté nécessite un traitement d'organisation qui consiste à

— éliminer les chapitres qui apparaissent plusieurs fois et n'en retenir qu'un seul.
— ajouter les éléments de connaissance nécessaires à l'étude d'un chapitre donné.
— respecter l'aptitude d'assimilation des élèves dans la détermination du niveau et du volume des connaissances à présenter au cours d'un cycle de formation.
— présenter le programme dans une progression logique tout en tenant compte des exigences techniques et pédagogiques qui s'imposent.
— répartir le contenu sur la durée du cycle de formation selon les conditions matérielles, humaines et juridiques de l'institution.

IV QUARTIEME PHASE : ORGANISATION DU CONTENU DANS UNE OPTIQUE HORIZONTALE

Cette quatrième phase peut ne par avoir lieu lorsque la conception pédagogique adoptée par l'institution, est de type vertical ; c'est-à-dire quand un cloisonnement existe entre les différentes matières.

Mais quand la stratégie pédagogique est de type horizontal où des retombées d'une matière sur une autre sont possibles, où toutes les disciplines ou du moins plusieurs d'entre elles s'intègrent, un traitement supplémentaire est alors nécessaire. Ce traitement se fait dans le cadre de commissions multidisciplinaires dont le rôle est de dégager du contenu des disciplines représentées, les thèmes et les chapitres qui se recoupent ou qui préparent les uns les autres dans le déroulement de la formation.

Les commissions regrouperaient dans une première étape, deux ou trois disciplines et s'élargiraient dans une deuxième étape pour intéresser d'autres matières.

Au demeurant, ce traitement conduirait à établir des passerelles entre plusieurs domaines de la connaissance ; ce qui permettrait après, de penser à une organisation pédagogique où chaque discipline trouve un impact sur l'autre dans une optique d'intégration et d'homogénéisation de la formation.

V. CINQUIEME PHASE : IDENTIFICATION DE LA PEDAGOGIE

Si le contenu dégagé correspond le mieux possible au produit fini tel qu'il est souhaité être, ce contenu ne peut être conséquent que lorsqu'il est véhiculé dans un style pédagogique conçu lui aussi, pour réaliser le profil établi. Ainsi, l'enseignement réaliserait ce profil par son contenu et par sa pédagogie : le style pédagogique se définit en fonction de l'exigence technique recommandée par l'élément du contenu considéré et aussi selon les possibilités de sa participation à la réalisation des comportements correspondants.

Exemple : Discipline = Géographie

Comportement	Contenu de programme	Style pédagogique
Coopérer avec les membres d'un groupe de travail	Parmi les éléments retenus on trouve : « la Tunisie, un pays en voie de développement ». *REMARQUE :* On a retenu ce thème parce qu'on a estimé que pour que l'élève apprenne à coopérer à une tâche, dans un groupe, il lui faut prendre conscience de la situation de ce groupe, de ses préoccupations et de l' action menée pour les réaliser.	Former des groupes d'élèves pour effectuer des petites enquêtes sur le terrain en rapport avec l'élément du contenu du programme. On remarque que le style pédagogique permet lui aussi d'exercer l'élève à la coopération par son intégration dans un groupe de travail.

VI SIXIEME PHASE : EVALUATION

Une fois que la contenu et la pédagogie sont définis, il est important de déterminer alors, les performances nécessaires à la réalisation du profil et les modalités de leur évaluation afin de contrôler la formation dispensée aux élèves.
Quelques lignes directrices pour entreprendre cette action.

a. *Object de l'évaluation :*

— *aspect qualitatif* : dégager du contenu de formation les apprentissages en relation avec les comportements du profil, exprimés en terme de capacités.
— l'évaluation sera faite à partir des résultats que l'on retrouve chez les apprenants.
— L'évaluation intéressera les élèves aussi bien que les programmes (contenu, pédagogie, organisation....)
— *aspect quantitatif* : déterminer les niveaux des différentes performances nécessaires à la réalisation du profil.

b. *Modalités d'évaluation :*

— prévoir des évaluations à court et moyen termes.
L'évaluation à moyen terme s'effectuera sur le terrain d'exercice après la sortie de l'apprenant.

— mettre l'élève, chaque fois que c'est possible, dans de situations réelles.
— tenir compte des conditions matérielles, humaines et pédagogiques.
— adopter, quand c'est possible, les techniques de l'évaluation objective.

Il est à noter que la notion de profil est inséparable de l'évaluation qui sert de régulateur des différentes dimensions du programme élaboré.

VII SEPTIEME PHASE : ORGANISATION GENERALE DE LA FORMATION

Cette phase se propose de définir l'organisation générale des études à partir des résultats des étapes précédentes. En effet, la détermination du contenu et des styles pédagogiques des performances à atteindre et des modalités de leur évaluation permettent de déduire l'organisation générale des études ; laquelle organisation devrait faciliter le mieux possible, la réalisation des programmes dans le sens du profil du produit fini. A titre d'exemple, l'organisation des programmes expérimentaux a dégagé quatre volets de formation :

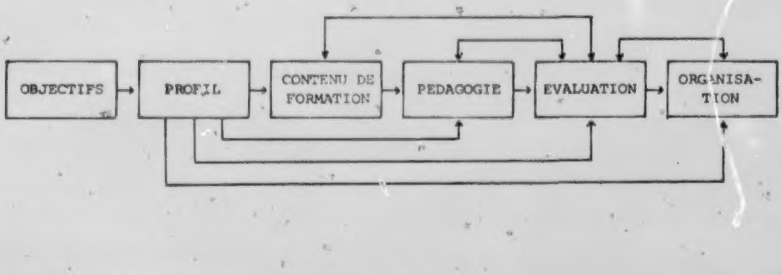
1 — Certaines disciplines (ou quelques uns de leurs chapitres) appelées « permanentes », nécessitent un enseignement hebdomadaire tout le long de l'année scolaire : exemple : l'éducation physique, l'apprentissage et le perfectionnement linguistique etc.

2 — Un autre groupe de disciplines surtout techniques, réparti en cinq ensembles de même famille, est dispensé dans le cadre de « cycles techniques » (Les cinq ensembles occupent chacun en première année, une période de trois semaines interdalée par les disciplines permanentes). Ces cycles permettent d'acquérir les apprentissages techniques et pédagogiques de base.

3 — Dans l'optique d'une formation de type horizontal, il est prévu aussi des « cycles thématiques » de deux semaines chacun (exemple de thème : la jeunesse et le développement économique). Les cycles thématiques et techniques font appel à plusieurs disciplines de nature différente. C'est donc un aspect des études où se ferait l'intégration de plusieurs domaines de la connaissance théorique, technique et pratique.

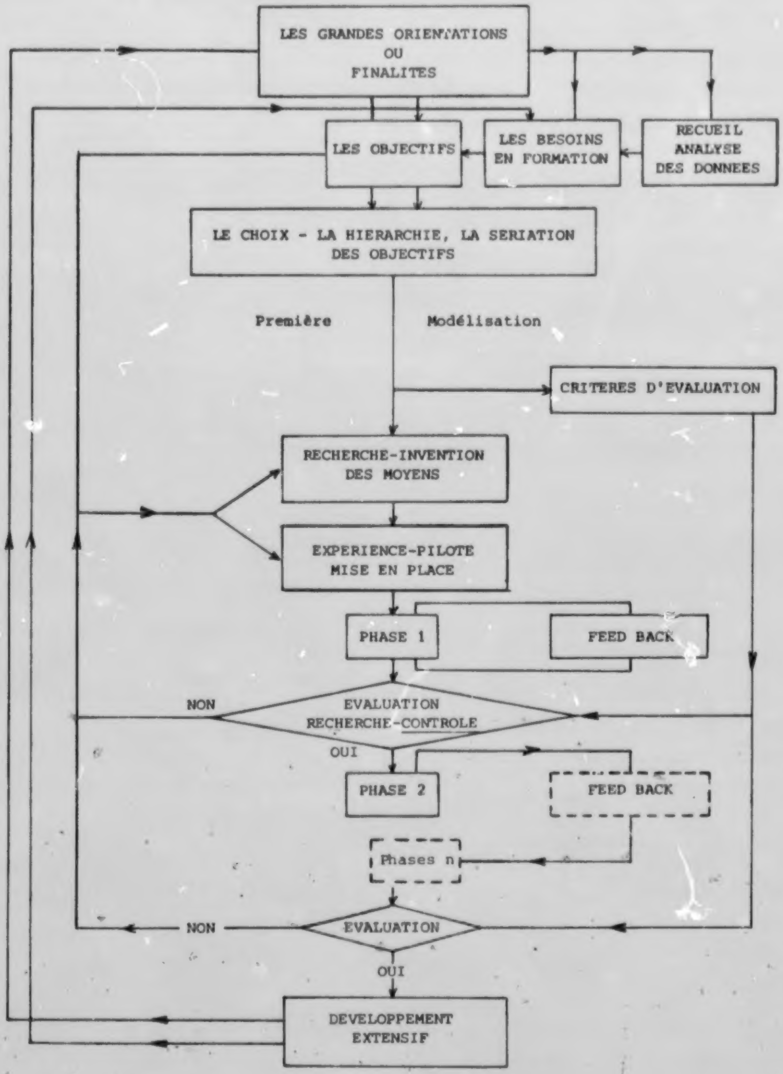
4 — Le quatrième volet de la formation est réservé aux stages sur le terrain d'exercice.

SCHEMA GENERAL DE LA DEMARCHE



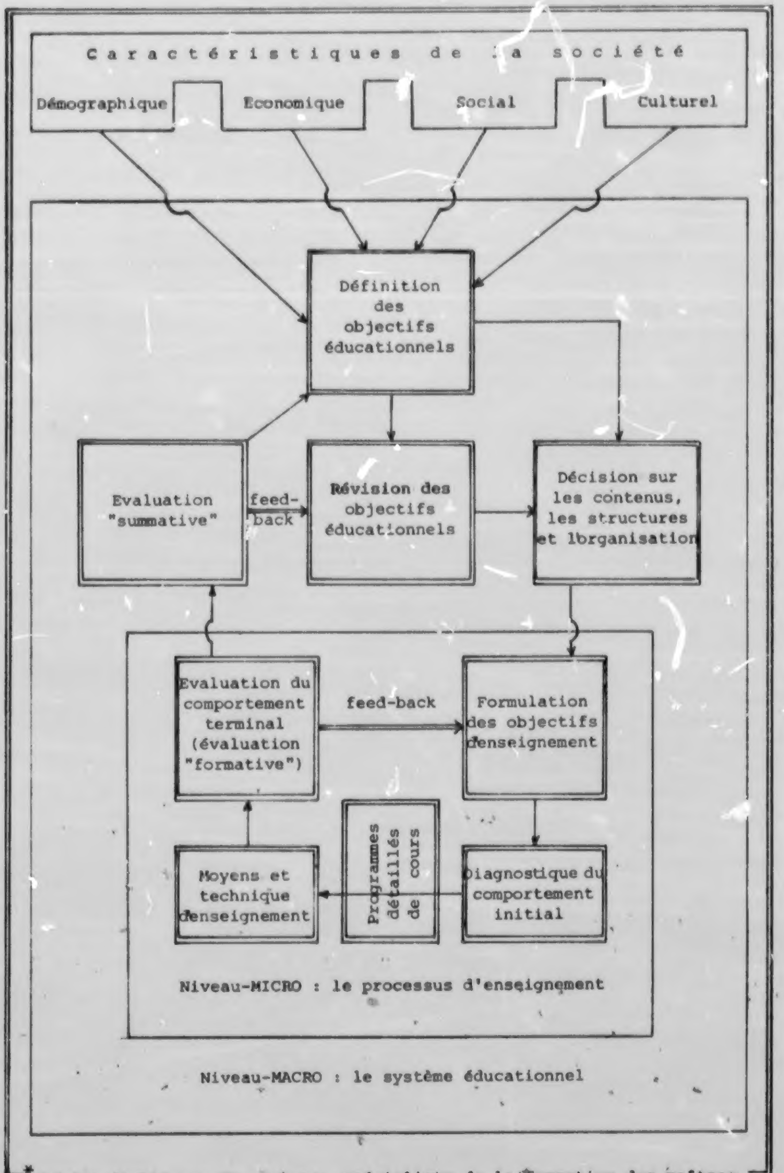
ANNEXE N° 1

CURRICULUM DEVELOPMENT
Schéma simplifié


LES GRANDES ORIENTATIONS
OU
FINALITES
LES OBJECTIFS
LES BESOINS EN FORMATION
RECUEIL ANALYSE DES DONNEES
LE CHOIX - LA HIERARCHIE, LA SERIATION DES OBJECTIFS
Première
Modélisation
CRITERES D'EVALUATION
RECHERCHE-INVENTION DES MOYENS
EXPERIENCE-PILOTE MISE EN PLACE
PHASE 1
FEED BACK
NON
EVALUATION
RECHERCHE-CONTROLE
OUI
PHASE 2
FEED BACK
Phases n
NON
EVALUATION
OUI
DEVELOPPEMENT EXTENSIF

ANNEXE N° 2

LES ETAPES TECHNIQUES DU "CURRICULUM DEVELOPMENT" *


Caractéristiques de la société
Démographique
Economique
Social
Culturel
Définition des objectifs éducationnels
Evaluation "summative"
feed-back
Révision des objectifs éducationnels
Décision sur les contenus, les structures et lbrganisation
Evaluation du comportement terminal (évaluation "formative")
feed-back
Formulation des objectifs denseignement
Programmes détaillés de cours
Moyens et technique denseignement
Diagnostique du comportement initial
Niveau-MICRO : le processus d'enseignement
Niveau-MACRO : le système éducationnel

* Schéma établi par Mr. Lukusa, spécialiste de la formation des maîtres et des programmes scolaires B.R.E.D.A. DAKAR

CONCLUSION

Ces sept étapes constituent une approche qui essaie d'être méthodique afin de réduire le plus possible, la divergence entre les objectifs et les programmes de formation conçu à cet effet ; quoique quelques uns des chapitres nécessitent une étude plus approfondie en vue
— de garantir d'une part, une meilleure opérationalité de la démarche
— et de parer d'autre part, aux obstacles épistémologiques qui se présentent face à certains niveaux de la démarche.

Cela étant, cet instrument est un essai où l'on passe de la construction de modèles théoriques à la présentation d'outil de travail aux utilisateurs qui ne cessent de réclamer une meilleure façon de faire lorsqu'on met en question leur procédés d'élaboration de curricula.

BIBLIOGRAPHY

BURNS, R.W., *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques* ; trad. et adapté de l'américain par Jean-Guy Marcoux. (Montréal : Centre d'Animation, de Développement et de Recherche en Education (CADRE), 1975).

DE LANDSHEERE, G., « Une méthodologie de la construction des programmes scolaires », *Revue française de Pédagogie*, 19, 2è trim. 1972, 14-21.

DE LANDSHEERE, V. et DE LANDSHEERE, G., *Définir les objectifs de l'éducation* (Paris : Presses Universitaires de France, 1975).

Developing a New Curriculum, ed. by G. HOWSON (London : Heinemann, 1970).

GOODLAD, J.I., *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction* (Los Angeles : California University Press, 1966).

HYMAN, R.T., *Ways of teaching* (Philadelphia, New York, Toronto, J.B. Lipincott, 2è éd. 1974).

KNICHT, M. M., *An Annotated Bibliography for curriculum materials analysis* (Boulder. Colo., Social Science Education Consortium. Publication 127).

LEONTIEV, A.N., GALPERIN, F., « Learning Théory and programmed instruction », in STONE, E., *Readings in Educational Psychology* (London, Methuen and 8è, 1970) pp. 313-323.

LEVIT, M. (ed.), *Curriculum* (Urbana : University of Illinois Press. 1971)

MACKENZIE, N., ERAUT, M. et JONES H. C., *Art d'enseigner et art d'apprendre* (Paris : UNESCO, 1970, Chapitre VII : la formation des objectifs.

MAGER, R. F., *Vers une définition des objectifs dans l'enseignement* (Trad et adapté par G. Décote, avec une préf. du trad. 2è éd. — Paris : Gauthier-Villars, 1971).

ORGANISATION de COOPERATION et de DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES. CERI (Paris. Guide pour l'innovation pédagogique : élaboration des programmes scolaires / O.C.D.E. Paris : O.C.D.E., 1975).

« Pédagogie par objectifs, avec des exemples d'application à certaines disciplines », *Cahier pédagogiques*, n° 148-149. nov. 1976, pp. 21-62.

STONES, E., *Educational Objectives and the Teaching of Educational Psychology* (London : Methuen, 1972).

TAHER A. RAZIK, *System approach to teacher training and curriculum développement : the case of developing countries*. (Paris : UNESCO, I.I.E.P.).

Taxonomie des objectifs pédagogiques (Trad. de l'américain par Marcel Lavallée. — Montréal, Education Nouvelle).
I — Domaine cognitif, par Benjamin S. BLOOM et collab. — 1969, 233 p.
II — Domaine affectif, par David R. KRATHWOHL, Benjamin S. BLOOM et Bertram B. MASIA. — 1970, 233 p.

The Curriculum : Context, Design and Development : Readings edited by Richard Hooper for the course team et the Open University (Edinburgh : Oliver et Boyd ; Open University Press, 1971).

TYLER, *L.* L., *A Selected guide to curriculum literature : an annotated bibliography* (Washington : National Education Association, 1970).

VANDEVELDE, L. et VANDER ELST, P., *Peut-on préciser les objectifs en éducation ? Illustration de deux modèles* (Paris : F. Nathan ; Bruxelles : Labor, 1975).

WHEELER, D.K., *Curriculum Process* (London : University of London Press, 1967).

SUMMARY

Essay on a methodological approach for the revision or the conception of a training program.

The present approach has to be seen in connection with the current trend of rationalizing formation programs. By program we understand the content, the education, the evaluation and the general organisation of formation. Also the embrace-test for the institution of formation forms part of the programs (the latter aspect will not be presented here because the research is still in progress).

The report will present a strategy in seven phases in that it will translate the indicated objective in the official texts, and also the recommandations of the 'cosumers', in the profile of the learner leaving the institution. By its constituent parts this profil will become after several treatments — the basic material for the determination of disciplines of formation and of their contents. The process consists in considering each constituent part of the profile separately in order to deduce the elements of knowledge which correspond to each of the disciplines. Afterwards, the isolated elements undergo several operations, so that they can be presented under the form of the content of an operational program.

As for the conceptions of education, on one hand it considers the nature of each of the chapters of the content and, on the other hand, the elements of the corresponding profile in order to guarantee a better functionality. Also, the evaluation and the organisation are defined in connection with the preceeding aspects of the program and — as much as possible — also with the constituent parts of the profile.

This approach considers the pupil in the centre of the formation to the extent that he is its starting point and also its terminal point ; the goal is trying to operationalise this theoretical option into a concrete strategy.

Dr. Mohamed **Ben Fatma** est né en 1940 à Moknine. Il a fait ses études à l'Ecole Normale d'Instituteurs de Tunis, à la faculté des lettres et sciences humaines de Tunis (licence de psychologie, 1968) et à l'Université René Descartes, Paris (doctorat en sciences de l'éducation). Il est maître assistant de psycho-pédagogie à l'Ecole Normale supérieure de Tunis. En plus, il est directeur de colonies de vacances et entraineur-arbitre de basket.

QUELQUES SYSTEMES D'ÉDUCATION DE BASE EN AFRIQUE ET LEUR IMPACT SUR LA PERSONNALITÉ

par

Prof. Dr. A.S. MUNGALA
(Université Nationale du Zaïre, Kisangani, Zaïre)

1. POSITION DU PROBLEME

Le but ultime de l'éducation est de réaliser l'intégration sociale de l'individu dans son environnement naturel et humain. Dans ce contexte, l'éducation de base tente d'aider l'homme à prendre en charge sa propre destinée et, pour ce faire, elle définit un ensemble de comportements, de connaissances, de valeurs et d'expériences permettant à chacun de se réaliser pleinement et participer activement à la vie sociale et culturelle du groupe.

Cependant, les finalités et les techniques de socialisation diffèrent d'une société à l'autre : chaque milieu éduque à sa manière en fonction d'un type de personnalité qu'il entend réaliser. Vue sous cet angle sociologique, la personnalité représente « la totalité des conduites qui donnent un sens à l'individu en société et le distingue des autres membres de la communauté, dont chacun incarne, sous forme d'une confirguration unique, d'innombrables modèles culturels »[1].

Dès lors, on peut poser en principe qu'un milieu socio-économique et culturel donné favorise un certain type de personnalité plutôt qu'un autre c'est-à-dire que les demandes et les contraintes d'un milieu comportemental donné favoriseraient le développement d'un ensemble d'attitudes et de capacités precises en fonction des conditions psychiques, politiques et culturelles de ce milieu.

L'importance attachée à la culture en tant que facteur de transformation et d'édification de la personnalité montre que la genèse de cette dernière (la personnalité) doit être étroitement liée non seulement à la constitution anatomique et psychologique de l'individu, mais aussi aux influences psycho-sociales, c'est-à-dire aux expériences et réactions initiales de l'enfance. Toutefois, l'importance relative de ces deux catégories d'influences ne peut, dans l'état actuel des recherches et de connaissances, être évaluée rigoureusement étant donné le manque de moyen de les isoler, afin de déterminer de manière définitive et précise quelles expériences ou quelles institutions primaires jouent un rôle prépondérant dans l'élaboration de la structure de la personnalité.

---

[1] SAPIR, E., *Anthropologie. Culture et personnalité* (Paris, les Editions de Minuit, 1967) p. 73.

Il est cependant raisonnable de reconnaître que de l'interaction entre ces deux types d'influences résulte chaque aspect de la personnalité.

A ce sujet, les hypothèses de Freud et son école paraissent être les hypothèses les plus fructueuses émises jusqu'ici.

En effet, les psychanalystes considèrent la personnalité comme une entité à trois dimensions : le ça, héritage des pulsions et des désirs, le Moi, développement du ça par suite d'une élaboration de la conscience de réel et, le Surmoi, ensemble des influences de la société qui empêchent l'individu de satisfaire directement les désirs du ça et du Moi.

Dès lors, on peut considérer la personnalité comme la résultante d'une subtile interaction entre, d'une part, les systèmes d'idées qui relèvent de la culture globale et, d'autre part, ceux que crée l'individu pour la satisfaction de ses besoins physiques et psychologiques.

Les influences que la culture exerce sur la personnalité sont de différentes natures ; Ralph LINTON[2] en distingue deux sortes : d'une part les influences provenant des comportements culturellement modelés qui s'adressent directement à l'enfant ; elles commencent à agir dès la naissance et conservent une importance considérable pendant l'enfance et, d'autre part, celles relatives au fait que les modèles comportementaux qui caractérisent la société sont observés par l'individu ou lui sont enseignées ; généralement ces modèles lui servent d'exemple pour constituer ses propres réponses habituelles, leur influence est négligeable dans la toute première enfance, mais elle se poursuit tout au long de la vie.

L'image culturellement déterminée des parents (cest-à-dire les principaux traits de caractère socialement souhaitables) se raporterait, par exemple, à la première catégorie, tandis que les pratiques éducationnelles initiales en tant que mécanisme de transfert du type de personnalité souhaitable (par exemple l'identification à un modèle parental précis) appartiendraient à la seconde catégorie.

En définitive, les interactions qui se font entre, d'une part, l'individu et sa société, d'autre part, l'individu et sa culture, modèlent sa conduite et même ses états affectifs les plus profonds. Dans cette perspective, les observations faites sur l'enfant africain[3] dans son milieu culturel ont permis de collectionner un ensemble de faits susceptibles d'expliquer et de comprendre ses états et réponses affectifs ou émotionnels futurs, c'est-à-dire sa personnalité. Il existe, comme on le sait, plusieurs définitions du terme « personnalité ». La définition appropriée, en rapport avec l'objet du présent thème, est celle relative à la personnalité de base que

---

[2] LINTON, R., cité par CENTNER, Th., *l'Enfant africain et ses jeux dans le cadre de la vie traditionnelle au Katanga* (Elisabethville, CEPSI, 1963) p. 16.

[3] Voir les études effectuées par ERNY, Pierre, CENTNER, Th., VERHAEGEN, P., OMBREDANE, A., MAISTRIAUX, J., etc...

Dufrenne[4] définit en termes de « configuration psychologique propre aux membres d'une société donnée et qui se manifeste par un style sur lequel les individus brodent leurs variantes singulières », c'est-à-dire une structure commune de personnalité des membres d'une société déterminée et qui représente leurs façons habituelles de réagir face aux stimulations de l'environnement.

Vu sous cet angle socio-culturel, le concept de personnalité nous fait penser à une vision de la pratique éducative dans sa spécificité. Pierre Erny dit à cet effet que « l'étude de l'enfant noir doit le situer à l'intérieur de sa culture, de son univers particulier où prédomine telle forme de pensée, tel climat affectif, tel niveau technique, tel mode d'affirmation de soi, tel type de langage »[5].

Dès lors, on peut se poser les questions de savoir quelles sont les structures des pratiques éducationnelles initiales en Afrique ? Quelle est l'influence de ces pratiques éducationnelles ainsi que celle du milieu éducatif sur le développement de la personnalité de l'enfant africain, c'est-à-dire quelles sont les incidences de la constellation spécifique de la réalité éducationnelle sur le développement de l'enfant africain ? Comme on peut s'en rendre compte, la présente communication aborde le concept de personnalité dans un contexte essentiellement socio-culturel, c'est-à-dire en tant que schèmes comportementaux déterminés par l'héritage socio-culturel. Elle se propose de donner un aperçu du processus de socialisation dans son ensemble, et d'en examiner les répercussions sur le développement de la personnalité de l'enfant en milieu africain.

Dans les lignes qui suivent nous allons essayer de décrire certaines caractéristiques générales des pratiques éducatives qui conditionnent de façon particulière les expériences de l'enfant africain, caractéristiques qui façonnent et modèlent sa personnalité depuis sa naissance jusqu'à son intégration plus ou moins complète dans son environnement humain avant d'examiner leur retentissement sur la voie dans laquelle la personnalité se développe. Une telle tentative aiderait non seulement à comprendre le caractère général des peuples d'Afrique, à définir les échelles de valeurs et le contenu des modèles comportementaux transmis ou proposés aux jeunes générations, à déterminer le type de processus d'apprentissage mis en œuvre c'est-à-dire la façon dont ces modèles sont transmis à l'enfant et assimilés par lui, à révéler les structures éducationnelles africaines ainsi qui leurs effets sur le développement psychosocial de l'enfant, mais aussi à dégager certains éléments positifs que le milieu éducationnel africain met en œuvre dans les processus de socialisation et l'usage que la société africaine actuelle pourrait en faire afin de retrouver son pouvoir et son efficacité.

---

[4] DUFRENNE, M., *La personnalité de base* (Paris Puf, 1953) p. 130-131.

[5] ENRY, Pierre, *l'Enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire* (Paris, le livre africain, 1968) p. 8.

2. LES PRATIQUES EDUCATIONNELLES EN AFRIQUE

2.1. — *Considérations générales.*

La socialisation de l'enfant en milieu africain passe par plusieurs étapes qui sont toutes infiniment significatives dans l'élaboration et le développement de sa personnalité. Confiée d'abord au cercle familial, l'éducation se poursuit à l'intérieur du clan pour finalement devenir une affaire de toute l'organisation tribale.

La société vise en premier chef à fournir à l'individu, par une série d'initiations, des modèles de conduite qui assurent la surviance de la culture. Proprement consacrée au processus de socialisation en milieu africain, la présente communication veut décrire les grandes étapes par lesquelles l'enfant s'intègre dans son milieu et dégager les traits les plus caractéristiques de la personnalité qui résultent de cette intégration.

Une telle entreprise implique une schématisation, une structuration des systèmes éducatifs en termes de transmission progressive et fonctionnelle du patrimoine culturel.

En dépit de certaines disparités inhérentes à chaque culture, les systèmes d'éducation en Afrique présentent de nombreuses ressemblances relatives à la façon de concevoir l'enfant et de l'éduquer pour en faire une personnalité socialement intégrée.

La notion d'âge joue ici un rôle important dans la mesure où l'éducation, fondée essentiellement sur les rapports interindividuels, définit sous forme d'échelle la place que chacun doit occuper dans le groupe et règle toutes les activités de la société. Ainsi donc, pour comprendre l'éducation donnée à l'enfant africain et la personnalité qui en découle, il est nécessaire de se référer à cette échelle sociale car à chaque degré de l'échelle correspond une façon d'être et d'agir.

Dès lors, il s'avère nécessaire, voire indispensable, de présenter d'abord une analyse descriptive de la structure fondamentale des systèmes éducatifs africains dans son ensemble, notamment lors de la première enfance et, à la fin de celle-ci, au moment du sevrage, au début de la socialisation vers 6 - 7 ans et à l'entrée dans la vie adulte, ensuite d'envisager les implications inhérentes à ces pratiques éducationnelles sur la personnalité de l'Africain.

2.2. — *La première enfance.*

La culture africaine a sa façon particulière de concevoir l'enfant. Celui-ci, considéré comme un défunt qui accepte de revenir parmi les hommes, occupe une position centrale au sein de la communauté familiale.

C'est un être suspect et craint parce que disposant d'un réseau très complexe de relations avec le monde invisible ; il est l'incarnation même d'un ancêtre et, en tant que tel, il bénéficie d'une grande indulgence de son entourage ; il est traité avec beaucoup d'égards, de respect et d'affection.

La relation mère-enfant est marquée par un amour maternel inconditionnel et, corrélativement, par une attitude de grande permissivité ;

la mère se centre totalement sur la vie de son enfant et s'adapte à ses besoins et exigences.

L'allaitement qui se fait à tout moment et au simple désir de l'enfant, joue ici un rôle important et renferme une valeur éducative certaine : sa fonction ne se limite pas seulement à apaiser la faim, elle va jusqu'à réduire toute une variété d'états tensionnels consécutifs à la peur, à la frustration, au dépaysement, etc...

L'acte de sucer le sein devient donc pour l'enfant le symbole même de la sécurité et de l'affection maternelle. **Knapen** affirme à cet effet que « la zone orale acquiert une très grande importance, non seulement comme moyen d'assouvir la faim, mais aussi comme source de sécurité et comme moyen de réduire toutes sortes de tensions ».[6]

La toute première enfance se caractérise donc par un climat particulièrement favorable pour l'enfant et constitue une période de grande indulgence, de disponibilité permanente, de satisfaction et de sécurité affectives totales, bref, une période d'adaptation totale aux besoins de l'enfant.

2.3. — *Le sevrage.*

Essentiellement favorables au début, les premières expériences enfantines subissent un revirement sévère et brutal au moment du sevrage. Désormais, l'enfant est traité avec beaucoup moins d'indulgence qu'auparavant ; on le commande, on le gronde au besoin, on le fait attendre, etc...

La mère ne ressent pas le sevrage comme une frustration : elle ne plaint plus son enfant. Ce dernier enregistre pour la première fois le refus de la mère et ressent douloureusement cette perte de la position privilégée qu'il occupait jusqu'alors.

De cet état de chose il résulte des répercussions psychologiques et somatiques certaines : stagnation du développement psycho-moteur, troubles de la nutrition et du caractère, dévalorisation du moi, sentiment d'insécurité, etc... L'enfant développe une expérience double et contradictoire d'indulgence et de rejet, expérience qui se traduit par une certaine ambivalence dans sa vie sentimentale.

Cependant, en dépit de son aspect traumatisant, la rupture de l'enfant avec sa mère est compensée en partie par des liens familiaux plus larges qui, justement, favorisent la socialisation de l'enfant et corrélativement assurent son éducation ; l'enfant est initié aux règles de politesse, au respect de la nourriture et des objets ménagers, à éviter la gloutonnerie, le vol des aliments et les gestes interdits. Toutefois, les sanctions sont encore bénignes et fort légères car, selon les termes de **Centner**, « l'enfant incarne en lui l'esprit d'un ancêtre. Maltraiter un enfant équivaudrait à maltraiter l'esprit, l'ancêtre qu'il incarne. Celui-ci ne manquerait pas de se venger. Personne n'oserait prendre sur soi de mécontenter les esprits d'ancêtres qui continuent à exercer leur influence vitale sur le clan »[7].

---

[6] KNAPEN, M.-Th., *L'enfant Mukongo. Orientation de base du système éducatif et développement de la personnalité* (Paris, Nauwelaerts, 1962) p. 75.

[7] CENTNER, Th. *op. cit.*, p. 48.

C'est ainsi que pour obtenir la discipline chez l'enfant récalcitrant ou difficile, on aura très rarement recours aux contraintes physiques, on se contentera le plus souvent d'une volée de reproches et surtout de l'évocation des personnages mystérieux et redoutables, des croque-mitaines, etc... On peut donc constater avec KNAPEN « qu'après une période d'indulgence et de condescendance totales, il est demandé à l'enfant, au moment du sevrage, une première adaptation fondamentale »[8].

2.4. — *Début de la socialisation.*

Lorsque l'enfant atteint l'âge de six ou sept ans, son éducation transcende le cadre familial et devient l'affaire de l'organisation sociale qu'est le clan. L'enfant est soumis à un système de répression pour les fautes graves et d'encouragement pour le bien. L'apprentissage est pragmatique et se caracterise par une participation active de l'enfant à la vie du groupe et par une transmission progressive et fonctionnelle de la culture. On n'enseigne pas grand chose à l'enfant, c'est par lui-même qu'il apprend beaucoup du fait de sa présence totale à la vie des adultes. Par les petits travaux qu'on exige de lui, par les modèles de comportement qu'il observe et imite ensuite dans ses jeux, l'enfant arrive à assimiler les différentes pratiques de la vie du groupe.

Le peu d'enseignement toujours amusant (contes, devinettes, légendes...) que dispensent les anciens le soir autour du feu revêt une très grande importance dans la formation de l'enfant qui y apprend non seulement la coutume, mais aussi le respect de celle-ci.

Les contes, par exemple, montrent à l'enfant comment sont sanctionnées les fautes et par ce fait même entretiennent la crainte salutaire de transgresser les prescriptions et les interdits. L'enfant est initié en même temps aux règles de politesse et au repect de la hiérachie selon lesquels chacun est tenu de rester à son rang et de respecter les préséances qui ordonnent toute la vie sociale : la force ainée domine toujours la force puinée.

Il résulte de cette considération le souci de ne pas trop se singulariser ou de ne pas se placer plus haut qu'on est. En définitive, de nombreux contacts que l'enfant établit, après le sevrage, avec les différents membres de la famille étendue ou du clan lui permettent une intégration de plus en plus efficiente dans la société, intégration qui se réalise par imitation et par participation tant à la vie des adultes qu'à celle du groupe des semblables. Il résulte de cette socialisation un sentiment de dépendance caractérisé par un attachement au groupe clanique, une dispersion de l'attachement personnel accompagnée d'un affaiblissement corrélatif de l'intensité émotionelle des relations.

L'éducation en milieu africain ne vise donc pas une intégration personnelle, mais plutôt une intégration sociale de l'enfant qui doit grandir dans les traditions de la famille et du clan.

---

[8] KNAPEN, M. Th., *op. cit.*, p. 95.

2.5. — *L'entrée dans la vie adulte.*

Le passage de l'enfance à l'état adulte se fait, dans la plupart des milieux traditionnels africains, par des rites d'initiation. Ceux-ci interviennent habituellement lors de la puberté et ont pour tâches principales de combler les lacunes et déficiences de l'éducation antérieure, de rendre l'individu capable de porter le poids, de supporter les difficultés et de pénétrer le secret et le mystère de la vie nouvelle. Dans certains milieux on pousse l'initiation plus loin jusqu'à l'apprentissage des cérémonies, danses et chants traditionnels, des traditions et de l'histoire du clan, de la morale et des règles de droit coutumier à travers les fables, les contes, les légendes et les proverbes.

Centner dit de l'initiation qu'elle est « une purification et une mort : l'enfant meurt littéralement à son enfance, à l'état inférieur, incomplet, entaché d'impureté qui était le sien pour accéder à un palier supérieur nouveau de la hiérarchie des êtres, palier qui est plus qu'achèvement ou prolongement, c'est une brisure et une transformation, conditions indispensables à la vie d'adulte à part entière et à sa normale et hormonieuse fécondité »[9].

En fait, après une éducation indulgente et permissive de l'enfance, l'enfant doit se plier sous « l'autorité de fer » qui s'impose à lui lors de la puberté. L'initiation représente donc une métamorphose véritable fondée sur un entraînement physique, une formation du caractère et de la volonté, une éducation morale et sociale et un apprentissage technique. Elle se traduit par un changement d'état et de statut et crée un être nouveau nettement viril, plus discipliné, plus équilibré et ayant intériorisé certaines nécessités de la vie collective : courage, travail, force morale et physique, obéissance passive, solidarité, conformisme, etc...

Les épreuves et punitions inhérentes à cette pratique éducationnelle sont destinées essentiellement à combattre toute violence et à imposer la soumission totale afin de maintenir et de préserver l'unité et la survie du groupe.

L'éducation ici est nettement pragmatique, elle met l'accent sur le concret et les connaissances pratiques. L'enfant apprend en rôdant dans la nature, ses activités sont faites des éléments tels que les animaux, les plantes, les insectes, les fruits, etc... Cette éducation se fonde par ailleurs sur les rapports interindividuels dans lesquels chacun doit savoir tenir sa place dans la groupe et manifester respect et obéissance à qui de droit.

3. IMPLICATION DES PRATIQUES EDUCATIONNELLES SUR LA PERSONNALITE

Après une description quelque peu sommaire de l'aperçu du processus d'intégration dans son ensemble, il importe de se poser la question de savoir *quelles sont les implications inhérentes aux pratiques éducation-*

---

[9] CENTNER, Th., *op. cit.*, p. 59.

nelles ainsi décrites sur la personnalité de base de l'Africain ? En d'autres termes, quelles sont les incidences de la constellation spécifique des premières expériences enfantines sur le développement de la personnalité de l'enfant africain ?

Il est à noter que le premier type de relation que la mère établit avec le nourrisson (relation de parasitisme et de passivité) et la facilité avec laquelle celui-ci trouve satisfaction de ses désirs contribuent à limiter son initiative et à lui faire rechercher la sécurité dans la dépendance : l'enfant n'a pas à lutter pour voir ses besoins satisfaits et s'habitue non seulement à ce que sa mère n'oppose aucune résistance à ses impulsions, mais aussi à ce que ses désirs soient toujours réalisés, ce qui conduirait inévitablement à un sentiment de puissance, de domination et de dépendance à l'égard d'un univers essentiellement indulgent et maniable.

Ceci expliquerait chez l'Africain la confiance qu'il place en l'autre et la tendance à tout recevoir dans une attitude de dépendance presqu'absolue.

Après le sevrage qui est souvent tardif et brutal, l'environnement humain reste assez indulgent envers l'enfant qui, confié à une multitude de figures parentales et fraternelles, jouit d'une très grande liberté qu'il ne tarde pas à exploiter pour établir très tôt son indépendance vis-à-vis de ses vrais parents. Cette liberté expliquerait l'étendue des relations multiples, affectivement délayées et neutres chez les Africains, relations qui ne permettent pas une structuration interne de la personnalité par le jeu d'une identification profonde. Ne pouvant pas trouver sa sécurité dans un attachement personnel solide, l'individu se sent obligé de recourir au groupe clanique dans lequel le sentiment de dépendance et le narcissisme primaire jouent un rôle important.

Le sevrage crée donc chez l'enfant une insécurité profonde qui inhibe l'évolution et la structuration du moi, favorisant, par contre, une socialisation intense qui développe l'esprit de dépendance, de solidarité et de besoin du groupe.

Vers six ou sept ans, moment où il commence à manifester plus de compréhension pour les événements et les propos de son entourage, l'enfant apprend, grâce à sa présence constante dans le monde des adultes, une attitude de respect vis-à-vis des anciens, des autorité claniques et à l'égard des coutumes. Il est soumis à une éducation négative caractérisée par la peur plutôt qu'à une véritable formation de la volonté par le jeu d'identification, d'encouragement et de stimulation. Ceci expliquerait la tendance de l'Africain à accepter le rythme de son milieu et à adopter une conduite de prudence dictée par la peur.

A cet effet, il est à signaler que la liberté dont jouit l'africain pendant son enfance n'est qu'apparente et relative car il existe un « contre-poids » qui le rend plus discipliné et lui fait respecter les préséances vitales, les interdits et les tabous. Ce contre-poids est la peur : la peur de forces naturelles ou surnaturelles, la peur des esprits, la peur d'être rejeté par la communauté qui est source de sécurité, la peur de la solitude et de l'isolement.

C'est surtout lors de la période initiatique que se produit une véritable restructuration de la personnalité, restructuration qui se fait en fonction des archétypes socio-culturels dont les principaux traits décrits par Centner sont les suivants : « un individu qui se soumet à ses obligations claniques, en se tenant à sa place, en respectant les rangs vitaux supérieurs, en exerçant son influence au bénéfice de ceux qui lui sont subordonnés, en évitant toute malveillance, méchanceté et injustice »[10].

Il résulte de ces archétypes une personnalité caractérisée par le conformisme, l'esprit des lois, la dépendance au clan, le manque d'initiative personnelle et d'esprit de compétition. La dépendance au clan crée un attachement fanatique aux moeurs ancestrales avec comme incidences une grande imperméabilité à tout ce qui est extérieur, une répugnance à tout ce qui est nouveau et une consolidation de la foi dans un passé mythique présumé plus heureux et plus bienfaisant.

Il se développe donc un sentiment d'impuissance face aux forces de la nature, une référence permanente aux forces occultes et donc une réduction de toute volonté d'innovation et d'amélioration. Ceci expliquerait la passivité et le manque d'efforts chez l'Africain et surtout sa tendance à recourir aux moyens magiques c'est-à-dire à un ensemble de « pensées croyances » dont le fond commun est la superstition, la foi enracinée dans les rites ancestraux. Il est à noter que si les modèles comportementaux ainsi décrits paraissent être quelque peu « déséquilibres » par rapport à la civilisation occidentale, ils étaient toutefois parfaitement intégres et adaptés au milieu traditionnel africain.

L'Afrique étant de nos jours soumise à deux modes d'influences culturelles (tradtitionnelle et occidentale), il importe de préciser la part d'importance qu'il faut accorder aux systèmes d'éducation traditionnels qui actuellement, sont quelque peu dépassés et non conformes aux exigences présentes et à venir du développement.

4. CONCLUSION

En dépit de la liberté apparente dans laquelle grandissaient les enfants dans les villages, l'éducation en milieu traditionnel africain parvenait à réaliser les objectifs qui étaient les siens et le résultat était évident : l'individu qui entrait dans son état d'adulte était parfaitement préparé à la vie qui, normalement, devait être la sienne.

Dès lors, on peut se poser les questions de savoir quels sont les atouts majeurs qui, jadis, avaient donné force et efficacité à l'éducation traditionnelle ? Quelle est actuellement l'éducation fondamentale pour la majorité des enfants africains et à quel type de personnalité de base aboutit-elle ? Quels sont les modèles de comportement que la société africaine actuelle exige de ses membres et quels sont les moyens mis en œuvre pour y parvenir ? Le mode d'éducation jadis approprié à la culture traditionnelle est-il encore en mesure de préparer l'enfant africain à s'épanouir pleinement et à vivre harmonieusement dans un milieu qui s'occidentalise de plus en plus ?

---

[10] CENTNER, Th., *op. cit.*, p. 54.

Ces questions nous amènent à repenser les systèmes actuels d'éducation en Afrique et à envisager une intégration de certains éléments formateurs de la vie coutumière dans les systèmes éducatifs du type occidental.

L'on se rappellera à cet effet que l'une des finalités de l'enseignement colonial était de transformer de façon fondamentale le genre de vie de l'Africain afin de rapprocher celui-ci de l'administration coloniale. Au lieu de faire de lui l'homme de la famille, du clan, de la tribu, l'homme qui apprend à travailler dur pour fonder une famille, à obéir à ses parents, à aider les vieillards et les faibles, l'école a plutôt transculturé l'Africain de sorte que ce dernier a perdu ou tend à perdre totalement sa culture sans pour autant avoir réussi pleinement à intégrer les éléments culturels nouveaux qu'exige la civilisation occidentale.

En effet, selon les termes de François BOUDOT, l'Africain « vit dans un débat sans cesse repris, dans un combat où ses plus dangereux adversaires sont l'homme qu'il était hier, le matricule qu'il sera demain et où le seul allié qu'il trouve est l'hésitant fantôme de son présent »[11].

L'homme africain se voit donc désarmé devant les transformations profondes de sa société : l'autorité des anciens est contestée ou bafouée, les rapports familiaux modifiés, les traditions opposées aux programmes politiques, économiques et éducationnels.

En définitive, le processus de socialisation en milieu traditionnel africain est fonctionnel dans la mesure où il s'inscrit dans le cadre de la participation de l'enfant à la vie réelle. Il relève par ce fait même de la psycho-pédagogie et trouve son efficacité non seulement dans l'intimité de ses liens aves la vie et avec la réalité concrète, mais aussi dans le fait que les modèles de comportement culturellement déterminés à transmettre aux jeunes générations ainsi que les procédés éducatifs appropriés à ce mode de transmission étaient nettement définis en fonction des réalités économiques, sociales et culturelles particulières à chaque société.

Les pratiques éducatives mises en œuvre dans ce processus convergeaient toutes vers un point commun qui est la socialisation de l'enfant en fonction d'un modèle de personnalité culturellement souhaitable.

Toutefois, l'intérêt que doivent présenter les systèmes éducatifs traditionnels dans l'ensemble ne doit pas nous conduire à un retour pur et simple à cette ancienne forme d'éducation ; l'école actuelle devrait saisir la valeur et l'importance de ce mode d'enseignement ainsi que le dynamisme et le pragmatisme de ses méthodes.

Actuellement alors que l'enfant africain est soumis à deux modes d'influences culturelles, son esprit est écartelé entre deux conceptions de vie parfois diamétralement opposées et incompatibles à certains égards. Il en résulte une certaine hétérogénité culturelle qui est loin de favoriser une intégration et une structuration efficientes de la personnalité.
Les insuccès que connaissent en Afrique les systèmes éducatifs du type

---

[11] BOUDOT, F., « Fatalité et espoir dans les pays en voie de développement », *Revue des études Coopératives*, N° 145-146, Paris 1966, p. 211.

occidental en matière de socialisation et de formation d'une personnalité intégrée et socialement adaptée à son environnement seraient attribuables en partie, non seulement à l'inefficacité et à l'inadéquation des méthodes contraignantes de ces systèmes aux réalités concrètes du milieu, mais aussi et surtout à un manque de définition claire et opérationnelle de leurs finalités et du type de personnalité à former.

Dès lors, il s'avère nécessaire de déterminer au préalable les modèles de conduite, les archétypes que la société africaine actuelle exige de l'individu, d'examiner l'adéquation de ces modèles de comportement aux réalités présentes et à venir de ces sociétés en mutation et d'envisager des méthodes psycho-pédagogiques appropriées afin d'aboutir à la réalisation d'une personnalité bien structurée, socialement plus équilibrée et nettement intégrée.

SUMMARY

Some systems of fundamental education in Africa and their impact on personality.

The ultimate goal of education is to realize the social integration of the child in his environment. In this context, fundamental education tries to assist the human being in taking charge of his own destination.

To realize it, the education defines a whole of behaviours, values and experiences, giving everybody the possibility to realize oneself entirely and to participate actively in social life.

However, the finalities and socialization techniques vary according to society. Each environment educates, in its own way, in function of the personality type that it tries to realize. From this sociological point of view, personality represents a whole of conducts that not only define the individual in his society, but also distinguish him among the other members of the community, in which each one has taken the form of a multitude of cultural models, being a unique configuration.

In spite of registered disparities, traditional education in Africa presents an interest justified by the efficacy of using every possible means towards the socialization of the child, means that amounts to an active participation of the child in social life, a progressive and functional transmission of culture, a utilization of the emotional resources of men, etc...

Trying to drag the human being from its environment school education, introduced by the colonization, has depersonalized and alienated the African to that point that he, who is not the 'Native' whom he despizes nor the white man he tries to become, feels completely foreign in his own environment.

So, we feel a need to integrate the traditional education in modern education : the school should take advantage of the potentials of traditional education (more particularly its dynamism) and should use them to realize a fully integrated personality in the community.

Prof. Dr. Sanzong A. MUNGALA est né en 1944. Il a fait ses études à Rome et Paris (Université René Descartes). Il est docteur en sociologie de l'éducation. Il est professeur à l'Université Nationale du Zaïre et directeur du B.A.S.E.

IMPACT OF SELECTED YORUBA MYTHOS ON SCIENCE CONCEPTS OF SECONDARY MODERN SCHOOL STUDENTS IN OYO STATE OF NIGERIA

by

Prof. Dr. A.A. Taiwo
(University of Ife, Ile-Ife, Nigeria)

1. INTRODUCTION

We are living in a world where Science and Technology have become an integral part of the world's culture and any country that overlooks this significant truism does so at its own peril (Fafunwa and co-workers, 1977, p. 1).

The above statement which was made by Fafunwa and his co-workers in their introductory chapter of a report on the study of 'Selected Science Concepts of Non-literate Adults in the Former Western State of Nigeria' highlights the place of science and technology in this day and age. But that notwithstanding, it is pertinent to note that the concepts of illiterate adults of the study concerning natural phenomena such as rain, rainbow, thunder and the like are tinted by their beliefs in supernaturalism.

In a doctoral dissertation entitled 'A study of the Nature of Incidental Physical Science Knowledge possessed by Elementary School Children in Western State of Nigeria', Taiwo (1975) concludes that : 'There appear to be widespread misconceptions about natural phenomena such as rainbow among elementary school children in Western State of Nigeria. These misconceptions are, no doubt, rooted in the traditional Yoruba mythology' (p. 136).

And in a paper derived from the dissertation, Taiwo (1976) argued that 'such 'unscientific' knowledge about the environment can constitute an impediment for the child in his encounter with school science'. He concludes that : '. . . there is a need to replace any labellable 'superstitious' knowledge which the child may possess as a result of local myths, witchcraft and divination with currently acceptable scientific information' (p. 12).

In his article entitled, 'Science Teaching and Science Curriculum Development in a supposedly non-scientific Culture', Cole (1975) of Science Curriculum Development Centre, University College, University of Sierra Leone, Njala, Sierra Leone argued that : 'Economic development based on advanced technology seems to falter in developing countries because possible negative effects of certain aspects of the home culture are not being sufficiently controlled' (p. 313).

In the same vein and with no less vigour, he contended further that : 'Many development programmes in which governments (of developing countries) have attemped to improve, say the health and social conditions of the people, have failed because of outright antagonism of the people due to conflict between traditional culture and the scientific culture being introduced' (p. 313).

Another view concerning culture and science concepts of the African child that is worthy of examination at this point is that expressed by FAFUNWA (1967) in his text, 'New Perspectives in African Education.' According to him : 'Any child is fascinated with the world around him, the world above, and even the world below. To the African child and his parents, these are mysterious worlds, and both parents and child explain away the echoes, the rain the stars, thunder and lightning, either as the attributes of lesser gods or the work of a bigger God, who controls their own activities. The rain falls, the thunder blasts, the lightning strikes a man or a woman when the creator wishes it. If lightning hits a universally acclaimed 'good man of the village', it is generally believed that the 'good man' was not really good for he must have done something shameful, unknown to the general public. 'Lightning never hurts or kills a good man' (p. 22).

It is against the background above that this study was based. The information above highlights the theoretical springboard for this study in that it presents a concise but vivid picture of the inherent conflict between some aspects of traditional African culture and scientific information.

This study was designed and executed to look into the effects of selected Yoruba mythos on science learning among secondary modern school students for the simple reason that the graduates of secondary modern schools are likely to play a very vital role in Nigerian society. Because of the introduction of Universal Primary Education (UPE) by the Federal Government of Nigeria in Nigeria in September, 1976, the Federal Government has embarked on a 'crash training programme' for teachers to meet the exigencies of UPE. And the graduates of secondary modern schools who had hitherto been barred from attending Grade II Teachers Training Colleges now constitute the preponderance of candidates in such colleges in Oyo State and other parts of Nigeria. They now enter Grade II Teachers Training Colleges in large number for a three-year 'crash training programme' after their three-year post-primary education in Secondary modern schools. They emerged from the Teachers' Colleges 'qualified' to teach elementary school children in Nigeria.

It should be added in passing that these graduates of secondary modern schools could not be judged to have any training in the basic sciences or general science at the secondary modern school level because the Hygiene and Nature Study they are exposed to could in no way be regarded as an adequate preparation in the basic sciences. But lo and behold, some of them will become teachers of science to pupils in their charge after graduation from the three-year Teachers Colleges. It would be no exaggeration to state that such science teachers are likely to do very poor job of science teaching in the light of their cultural background and the paucity of their training. One may assume for the purpose of argument that they would not be involved with science teaching after graduation, but even then the fact still remains that they occupy a very important position in the education of Nigerian children. They are likely to influence in no small measure the kind and quality of general science literacy of children in their care through informal contact with the children. Their field of influence does not end here. Because of their privileged position as teachers, a good percentage of the populace in their locality are likely to look up to them for advice and guidance on a variety of subjects. A logical extension of this argument is that these teachers in their own right are likely to play the role of 'leaders of thought' in their locale.

In view of the strong influence graduates of secondary modern schools are likely to have on Nigerian society and in view of the important role science plays in both economic and technological development of a nation as spelt out above, this writer is of the opinion that there is need to ascertain the effects of selected aspects of Yoruba culture on the science learnings or acquisitions of secondary modern school students. This writer was prompted to carry out this present study with the belief that there is still room for amends in case of widespread misconceptions about science concepts in that the study would be able to highlight the problems and suggest ways and means of subjugating the problems so indentified.

1.2. *Statement of the Problem*

The general purpose of the study is to examine the extent to which selected Yoruba mythos concerning natural phenomena influence the thinking of the average secondary modern school student in Oyo State of Nigeria.

1.3. *Sub-problems*

In order to carry out an in-depth study of the general problem of the study, the statement of the problem above has been broken down into the following sub-problems :

1. There is noticeable influence of Yoruba mythos on the science thinking of secondary modern school students of Oyo State of Nigeria.
2. There are differential amounts of influence of Yoruba mythos exhibited by classes one, two and three students of secondary modern schools in the State.
3. Girls exhibit greater amount of influence of Yoruba mythos than boys of the same class.

1.4. *Hypotheses*

Deriving directly from the sub-problems of the study are the following hypotheses which form the springboard for the research design for the study. It is hypotesized that :

1. There is noticeable influence of Yoruba mythos on the science thinking of secondary modern school students of Oyo State of Nigeria.
2. Class one students of secondary modern schools exhibit more influence of Yoruba mythos than class two students who in turn exhibit more influence of Yoruba mythos than class three students.
3. Girls exhibit greater amount of influence of Yoruba mythos than boys of the same class.

1.5. Definitions and Explanations of terms

To avoid ambiguity or at least minimize the degree of ambiguity in terminologies, the following definitions and explanations of key concepts in this study are outlined below :

1. Mythos — are unscientific accounts, theories, beliefs etc. about facts of nature or phenomena of nature usually involving the exploits of gods.

To drive home the meaning of mythos as used in this study, the following example of the traditional beliefs of Yorubas of Nigeria concerning the occurrence of rainbow is given below :

. . . rainbow is a sign that
a. a leopard is giving birth,
b. a python is given birth near a river, and
c. an important man is dead or is going to die in the near future (TAIWO, 1975, p. 92).

2. Natural phenomena — 'are visible or directly observable actions or occurrences which though (can) be controlled by man to some extent, are not man-made' (FAFUNWA and co-workers, 1976, p. 9). Examples of natural phenomena include thunder, lightning, rainfall, rainbow formation, and coincidental rain and sunshine.
3. Secondary Modern Schools — are post-primary institutions of three-year duration in Oyo, Ondo and Ogun States of Nigeria. The curriculum of such institutions include English language, history, geography, arithmetic and nature study and hygiene. Some of such institutions are commerce-biased in the sense that they introduce their students to the rudiments of commercial subjects such as book-keeping, filing, Office routine, typing and shorthand. The graduates of these institutions are absorbed into Nigerian job market as messengers, clerical assistants, typists and accounts assistants and many of them further their education by going to Teachers Training Colleges.

2. RESEARCH METHODOLOGY

The research methodology for the study involved the construction of a research instrument because of non-availability of suitable instrument in the market. Among other things, the multi-stage procedural strategy for the study comprised validation of the research instrument, its reliability determination, administration of the 'refined' instrument on a sample of 316 secondary modern school students and data analyses which included both item and statistical analyses.

2.1. *Construction of Research Instrument*

The non-availability in the market of suitable test material for collecting pertinent data and information for this study necessitated the construction of a research instrument by the investigator. The construction of the instrument was carried out with due consideration for the ethos of the population of the study. This was done with the belief that a better understanding of the impact of culture on the thinking of the poulation of this study as it relates to natural phenomena would be arrived at if the ethnographic elements of the population are taken into consideration.

In pursuance of above objective, a twenty - item multiple choice test was devised by the investigator with due consideration for the ethnographic elements of the population. The items of the test covered a wide variety of aspects of natural phenomena such as causes of rainbow, thunder and night. The items of the instrument were then vetted by a committee of three men who are conversant with Yoruba culture with regard to the suitability of the test items in the light of the problem of the study. And as a further validation exercise, the twenty-item instrument was administered on 150 secondary modern school students of Oyo State for validation purpose, the details of which are described below.

2.2. *Validation of Research Instrument*

The details of the breakdown by class and sex of the 150 students who took part in the validation exercise are indicated in table 1.

TABLE 1

BREAKDOWN BY CLASS AND SEX OF THE 150 PARTICIPANTS OF THE VALIDATION EXERCISE

	Modern Class One	Modern Class Two	Modern Class Three	Total
Male	25	25	25	75
Female	25	25	25	75
Total	50	50	50	150

The performances on the 150 participants were then subjected to item analysis in order to find the level of difficulty and discriminating power of each of the twenty items of the test. Using AHMANN's (1968) suggestions that good test items should cluster around 50 % level of difficulty and that discriminating powers above + 0.40 are good and those between + 0.40 and + 0.20 are satisfactory, the following ten items from the twenty-item instrument were selected to serve as the 'refined' instrument for the study.

SCIENCE TEST

Directions : Read each item of the test *carefully* and decide which *best* answers the question. Mark your answers on the separate answer sheet provided. Indicate your answer by circling out the corresponding letter on the answer sheet. Your score will be the number of right answers, so it will be to your advantage to attempt every question. Do not write on this test paper.

1. The earth is a :
   a) flat object
   b) square object
   c) rectangular object
   d) round object
2. Rain is caused by :
   a) Sango
   b) god of rain
   c) evaporation and cooling processes
   d) witches
3. An eclipse (Osan di Oru) could be caused by :
   a) the moon cutting off sun's rays from some portion of the earth
   b) the anger of god over our sins
   c) the quarrel between the heavenly bodies
   d) the evil wishes of witches
4. Night is caused by :
   a) Olokun, the god of sea
   b) an unknown god
   c) man's feeling for sleep
   d) the disappearance of rays of the sun
5. Iron is obtained from :
   a) sky
   b) Ogun, the god of Iron
   c) earth's crust
   d) sea water
6. Rain can be prevented from falling by :
   a) the god of rain
   b) Sango worshippers
   c) local rain makers
   d) none of the above
7. A rainbow (Esumare) is a sign that :
   a) an important man is dead or about to die
   b) a leopard is giving birth to a baby
   c) a python (Ere) is giving birth to a baby
   d) light is being refracted through rain droplets

8. Birds that fly at night are :
   a) night birds
   b) witches' birds
   c) wizards' birds
   d) evil birds
9. Rain water is purer than water from the well because rain water :
   a) contains dissolved solid substances
   b) does not contain dissolved solid substance
   c) comes from heaven
   d) comes from god
10. Fish come from :
   a) heaven
   b) eggs
   c) shells
   d) rain

The details of the indices of difficulty and discriminating power of each of the ten test-items above are contained in Table 2.

TABLE 2

INDICES OF DIFFICULTY AND DISCRIMINATING POWER OF THE TEN-ITEM INSTRUMENT

Test Item No.	Level of difficulty in %	Discriminating power
1	71.70	0.44
2	70.90	0.63
3	69.90	0.53
4	55.60	0.81
5	41.50	0.63
6	38.30	0.69
7	32.70	0.44
8	30.60	0.29
9	27.80	0.60
10	25.20	0.37

It should be noted that the test items above are arranged according to level of difficulty with the simplest first and the most difficult last. This was done in keeping with established procedure in test construction. Another characteristic of the test items that is worth noting is the nature of the suggested alternative answers to each of them. It should be noted that three of the four suggested alternative answers to each of the test items are scientifically unacceptable answers. This was done in order to study the science concepts concerning certain aspects of natural phenomena held by the population of the study in relation to the mythical aspects of their cultural heritage.

2.3. *Reliability of Research Instrument*

Reliability determination of the ten-item instrument was carried out by applying appropriate statistical analyses on the data derived from the administration of the instrument on 60 subjects of a secondary modern school in the State. The details of the reliability exercise are spelt out below.

The reliability exercise started with the administration of the instrument on 60 secondary modern school students described in table 3.

TABLE 3

BREAKDOWN BY CLASS AND SEX OF SUBJECTS WHO TOOK PART IN THE RELIABILITY EXERCISE

	Modern Class One	Modern Class Two	Modern Class Three	Total
Male	10	10	10	30
Female	10	10	10	30
Total	20	20	20	60

The split-half technique of computing the reliability coefficient between two halves of a test by splitting the test into odd-number group and even-number group was used. This was followed by the application of Spearman-Brown formula to arrive at the reliability coefficient of the instrument as a whole. A reliability coefficient of 0.46 was obtained for the two halves of the test while a reliability coefficient of 0.63 was obtained for the entire test on applying Spearman-Brown formula.

2.4. *Administration of the Instrument for collecting the data for the study*

With the permission and cooperation of the headmasters of two secondary modern schools in Ile-Ife in Oyo State of Nigeria, the research instrument was administered on a random sample of 316 subjects. The breakdown of the subjects by class and sex is given in table 4.

TABLE 4

BREAKDOWN OF SUBJECTS OF THE STUDY BY CLASS AND SEX

	Modern Class One	Modern Class Two	Modern Class Three	Total
Male	45	51	47	143
Female	57	46	70	173
Total	102	97	117	316

It should be noted that the administration of the instrument on the subjects was personally conducted by the investigator in order to maintain uniformity in the conduct of the administration.

2.5. *Analyses of Data*

The responses of the subjects to the items of the instrument were subjected to item analysis. This was followed by the application of the t-test.

3. *RESULTS AND DISCUSSION*

The discussion below deals with the outcomes of both the descriptive and statistical analyses carried out plus some statements of justification or explanation for the results.

3.1. *Testing Hypothesis 1*

In order to test the first hypothesis (of the study) which postulates that 'there is noticeable influence of Yoruba mythos on the science thinking of secondary modern school students of Oyo State', the data emanating from the administration of the research instrument on the subjects of the study were subjected to both item and statistical analyses. Table 5 summaries the outcome of the item analysis.

TABLE 5

THE CHOICES OF THE SAMPLE ON THE MULTIPLE-CHOICE RESEARCH INSTRUMENT ON PERCENTAGE BASIS [*]

Item No	'a' choice	'b' choice	'c' choice	'd' choice	% Omissions
1	3.18	9.64	16.00	*71.18*[*]	0.00
2	9.64	12.82	*74.36*	0.00	3.18
3	*77.52*	9.64	6.36	6.36	0.00
4	9.64	22.36	22.36	*46.64*	0.00
5	0.00	61.44	*28.92*	9.64	0.00
6	23.26	19.18	16.00	*41.56*	0.00
7	23.36	12.82	16.00	*47.82*	0.00
8	*54.28*	19.18	23.36	6.36	3.18
9	25.64	*19.18*	45.56	9.64	0.00
10	62.20	*12.82*	3.18	31.80	0.00

At this juncture, certain characteristics and perculiarities of the figures contained in the table above are worth noting. First, it appears that the subjects of the study did not have much difficulties with the first four items of the research instrument as more than fifty percent (or close to that) of them gave correct responses to the items. These items deal with the shape of the earth and the causes of rain, eclipse and night. The high performance of the subjects on those items is not unconnected with their exposure to geography. Those test items deal with some aspects of geography course in the secondary modern schools in Nigeria.

Second, question items 5, 6, 9 and 10 seem to present special difficulties to the subjects of the study. They did very poorly on those items. On item-by-item basis, as many as 61.44 % of the 316 subjects were of the opinion that 'iron is obtained from Ogun, the god of Iron' (see 'b' alternative of test-item No. 5). The reason for the preponderance of the subjects indicating that 'iron (meaning crude iron) is obtained from 'Ogun' ' is not farfetched. As Yoruba legendry has it, 'Ogun is the god of iron'. It, therefore, follows logically that it should be the source of (crude) iron. In question 9 of the research instrument, as many as 45.56 % of the sample contended that 'rain water is purer than water from the well because rain water comes from heaven' whereas only 19.18 % of the subjects indicated that the reason for the purity of rain water in relation to well water is 'because rain water does not contain dissolved solid substances'. One would be able to understand the thinking of the subjects if one knows that according to Yoruba legendry 'God is the rain giver' and 'He is supposed to be in heaven' which, of course, is in the 'sky beyond'. And since rain comes from the sky which is synonymous with the abode of God who is a paragon of purity, rain water *must* be pure. To item 10, 62.20 % of the subjects are of the opinion that 'fish come from heaven'. The 'logical' interpretation of the opinion of those subjects is that 'fishes come with the rains from the sky' in that in Yoruba legendry, it is believed that fishes are 'washed down by rain from the clouds (heaven) during the raining seasons', hence the possibility of getting tilapia and mud fishes in gutters, stagnant water and pools of water around one's locale during raining season. Of course, a scientifically-orientated person knows that the discovery of fishes in such stagnant waters is due to the fact the fishes themselves or their fertilized eggs must have been washed away by the torrential rain from a nearby river or brook to such stagnant waters. But that not-withstanding the belief that 'fishes come from heaven' is still so rampant among many scientifically uninitiated Nigerians that one of the latest record albums of a leading musician in Nigeria contain the statement that 'fishes come from heaven'.

---

[*] The underlined figures correspond to the percentage of the subjects who gave correct answers to the respective items.

To demonstrate how strongly certain myths are held to by people, be they of advanced or developing countries, the U.S. experiences of this investigator is worth noting. It was during one of the courses I took at York University (U.S.A.) for my doctoral degree that I came to the realization of how deeply rooted is the mythical meaning attached by Americans to the figure, 'thirteen'. Thirteen, to many an American, is a figure that brings bad luck. So, as far as possible many Americans avoid fixing important events, engagements or what have you on the thirteenth of any month of the year. And during my four-year sojourn in the U.S., I failed to see the thirteenth floor of all the skyscappers that I was privileged to go into. The very house I lived in for the four years has a twelfth floor followed by a forteenth floor, but no thirteenth floor! In fact, American elevator manufacturers seem to lend credence to the mythical meaning of 'thirteen' in that thirteenth floor was conspicuously absent on the push-buttons of the two elevators in my U.S. address during my student days. But I was not aware of the importance attached to 'thirteen' until during the final lap of my doctoral studies in the U.S. It was during a course titled 'Dissertation Proposal Seminar' when my Science Education Professor was trying to schedule my class (on individual basis) for presentation of his or her dissertation proposal to the rest of the class that I became aware of the importance attached to 'thirteen'. None of my American Science Education majors was prepared to have his or her own presentation on the thirteenth of the month — more so when the thirteenth of that month fell on a Friday. I volunteered to make my own presentation on that supposedly eventful thirteenth of the month which was a Friday. It was after the class that day that an American friend of mine who was also a member of my class explained to me why they (the Americans) were unwilling to present their proposals on the thirteenth of the month. 'Thirteen', to them, is just a sign of bad omen. Other popular american 'superstitions' that come to mind very readily are :

a) You don't unfold an umbrella in a living room or bring an unfolded umbrella into a living room because such an action is accompanied by bad luck.

b) You don't walk under a ladder — because if you do, you will be beset with bad luck.

c) If you break a mirror, you are likely to be confronted with seven years of bad luck.

d) If you come across a black cat when you are going on an important mission, you are almost sure that nothing good will come out of the mission. To remedy the situation, you have to walk round the cat three times. (But which cat will allow one to walk round it thrice !)

e) You knock on wood three times if you say something good about yourself and you want it to continue to be that way.

In order to further test hypothesis 1, the scores of the sample were computed. The computed statistics are : mean score = 4.25 and standard deviation = 2.10. The above information shows that the sample of the study scored less than fifty percentage of the maximum possible mark of ten on the ten-item research instrument.

However, it was found that the subjects possess a better-than-chance knowledge[*] of the multiple choice science test. By mere guess alone, the sample of this study was expected to have a mean score of 2.50 on the four-choice ten-item instrument ; and a chance binomial model (variance = npq)[**] gave a standard deviation of 1.94. A t-value of 19.10 was obtained on the application of t-test analysis on means and standard deviations of both the 'real' and 'imaginary' samples. The t-value (19.10) was found to be statistically significant at 0.01 level ($tt = 2.58$ at 0.01 level $df = \infty$). A confidence interval computed for the population means difference showed that the difference between the population means lay between 1.34 and 2.16 ($1.34 < M_1 - M_2 < 2.16$). And as this difference between population means does not include zero, it may be asserted with 99 % confidence that the population of study possess a better-than-chance knowledge of the science test.

3.2. *Testing Hypothesis 2*

Hypothesis 2 which states that : class one students of secondary modern schools exhibit more influence of Yoruba mythos than class two students (of the same type of institution) who in turn exhibit more influence of Yoruba mythos than class three students was partly upheld. The result of the descriptive analysis carried out to test hypothesis 2 is summarized in Table 6.

---

[*] A child possesses a 'better-than-chance' knowledge of a subject if his score on a multiple choice test is 'significantly' higher than what he is expected to score by mere guesswork alone.

[**] Where 'n' is the number of test items in the instrument, 'p' is the probability of success and 'g' is the probability of failure.

TABLE 6

MEANS AND STANDARD DEVIATIONS OF THE SAMPLE ON THE TEST ON CLASS BASIS

Sample Description	Sample Size	Mean Score	Standard Deviation
Class one Students	102	3.26	1.78
Class two Students	97	4.93	2.41
Class three Students	117	5.50	2.03

As could be seen from above table class three students performed better on the test than class two students who in turn porformed better than class one students.

Statistical analysis employing t-test applied on the data in Table 6 yield the following results.

TABLE 7

COMPUTED t-VALUES FOR VARIOUS COMBINATIONS OF THE SUBJECTS

Sample Description	Degree of freedom	Computed t-values
Class one Vs Class two	197	5.35
Class two Vs Class three	212	1.84
Class one Vs Class three	217	8.69

The comparisons between class one and two and class one and class three were found to be statistically significant at 0.01 level (tt = 2.58 at df = ∞). And the confidence interval between the population means difference between classes one and two students lay between 1.36 and 1.98 and that of classes one and three students lay between 1.98 and 2.50.

3.3. Testing Hypothesis 3

The following results were obtained when the performance of male sample of the study was compared with the performance of the female sample of the study.

TABLE 8

MEANS AND STANDARD DEVIATIONS OF THE SAMPLE ON THE TEST ACCORDING TO SEX

Sample Description	Sample Size	Means	Standard Deviations
Male Subjects	143	4.95	1.70
Female Subjects	173	4.10	1.32

A cursory look at the mean scores of the two groupes would reveal that boys performed better than girls on the science test. As a further step in testing hypothesis 3, the data above were subjected to appropriate statistical analysis. A computed t-value of 4.78 (which was found to be significant at 0.01 level ; tt = 2.58, df = ∞) was obtained from the comparison of the performance of the male subjects with that of their female counterparts. The calculated confidence interval for the difference between the population means does not include zero ($0.37 < M_1 - M_2 < 1.27$).

4. SUMMARY, CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

In addition to the educational implications of the findings of this study, this section of the write-up presents an overview of the research methodology and the results of the study.

4.1 Summary of Research Methodology

In order to research into the general statement of the problem of this study, which is 'to examine the extent to which selected Yoruba mythos concerning natural phenomena influence the (Science) thinking of the average secondary modern school student in Oyo State of Nigeria', three hypotheses were generated. These are :

(H_1) That there is noticeable influence of Yoruba mythos on the science thinking of secondary modern school students of Oyo State of Nigeria.

(H_2) That class one students of secondary modern school in the state exhibit more influence of Yoruba mythos than class two students who in turn exhibit more influence of Yoruba mythos than class three students.

(H_3) That girls exhibit greater amount of influence of Yoruba mythos than their male counterparts.

A multi-stage procedural technique was then employed in gathering and analyzing data for this study so as to be able to uphold or reject the hypotheses of the study at specified (99 %) confidence level. The first step involved the construction and validation of the research instrument. The construction of the test-items of the instrument was carried out with due regard to the ethnographic elements of the population of the study and the nature of the research itself. The items of the instrument covered a wide variety of aspects of natural phenomena such as the causes of rain, rainbow, eclipse and night to mention a few. The instrument was then vetted by a committee of three man whose job it was to determine the suitability of each item in the instrument with due regard to the problem of the study and the population of study.

As a further step in the validation of the instrument, the test containing twenty four-choice multiple questions was administered on 150 subjects drawn from classes one, two and three students of a secondary modern school in Oyo State. Their performances in the test were then subjected to item analysis in order to determine both the level of difficulty and discriminatory index of each of the items of the test. And on the basis of the result of this exercise and on applying Ahmanu's (1968) suggestion, the twenty-item instrument was reduced to the ten-item instrument. The items on the ten-item instrument were arranged according to their levels of difficulty with the easiest first and the most difficult last. The ten-item test was then administered on sixty subjects for reliability determination. On applying split-half technique and Spearman-Brown formula a reliability coefficient of 0.63 was obtained for the final research instrument. The instrument was later administered on a total of 316 subjects for this study. And the performances of the subjects were subjected to both descriptive and inferential analysis.

4.2. *Summary of Research Findings*

An item-by-item analysis of the performances of the 316 subjects on the instrument showed that the subjects of the study did fairly well on the first four items of the test while they performed rather poorly on the other items. Below is the list of science concepts covered by the test with the percentages of the subjects who possess the concepts in parentheses after each of the concepts.

1. The earth is a round object (71.18 %)
2. Rain is caused by evaporation and cooling processes (74.36 %)
3. An eclipse could be caused by the moon cutting off sun's rays from some portion of the earth (77.52 %)
4. Night is caused by the disappearance of the rays of the sun (46.64 %)
5. (Crude) iron is obtained from the earth's crust (28.92 %)
6. Rain cannot be prevented from falling by any of the following : (a) the god of rain (b) Sango worshippers and (c) rain makers (41.56 %)
7. A rainbow is a sign that light is being refracted through rain droplets (47.82 %)
8. Birds that fly at night are (nocturnal) night birds (54.28 %)
9. Rain water is purer than water from the well because rain water does not contain dissolved solid substences (19.18 %)
10. Fish come from eggs (12.82 %).

The item-by-item analysis of the reponses of the subjects was followed by both descriptive and inferential statistical analyses in order to test the significance or otherwise of the hypotheses of the study. On the basis of the analyses, the three hypotheses of the study were upheld.

Within the realm of the findings of this study, the following conclusions appear justified :

1. Judging from the low mean score of 4.25 of the subjects of the study out of a maximum possible score of 10.00 on the instrument and the fact that all the incorrect responses of the subjects (which accounted for about 60 % of their responses) border on the realm of Yoruba mythology, there appears to be noticeable influence of Yoruba mythos on the science thinking of secondary modern school students of Oyo State of Nigeria. It should, however, be noted that the sample possess a better-than-chance knowledge (See chapter 3) of the material covered by the research instrument.
2. By the very nature of the test items (of the research instrument) which give one 'correct' answer-alternative with three other 'mythical' answer-alternatives in the four-choice multiple answers per item, the mean score of each category of subjects (i.e. sub-samples within the study sample) is inversely proportional to the amount of influence of Yoruba mythos on a particular group. On the basis of above explanation, it is not out of place to assert that class one students of secondary modern school exhibit more influence of Yoruba mythos than class two students (of the same type of institution) who in turn exhibit more influence of Yoruba mythos than class three students' judging from the respective mean scores of the groupes which are 3.26 for class one, 4.93 for class two and 5.50 for class three.

T-test analyses carried out on the mean scores of class one against two, class two against class three and class one against three revealed that statistically significant relationships exist between class one versus two and class one versus class three.

3. Following the same argument adduced above concerning the inverse relationship between mean score and influence of Yoruba mythos on a particular sub-sample of the sample of the study, it appears that 'girls (with a mean score of 4.10) exhibit greater amount of influence of

Yoruba mythos than boys (with a mean score of 4.95)'. And the result of the t-test analysis carried out on the pertinent data buttressed the above assertion.

4.4. Implications of Research Findings

Deriving from the findings of this study, a number of implications for science education and general education in Oyo State of Nigeria and other Yoruba speaking states of Nigeria (such as Lagos, Ogun, Ondo and Kwara States of Nigeria) appear justified.

The first and perhaps the most important implication of the findings of this study has to do with the cultural milieu of the population of this study. It has been shown that some of the thoughts of the subjects of the study concerning natural phenomena have been tinted by the local mythos, witchcraft, divination and the like. This kind of situation would, no doubt, consitute an impediment in the process of learning science by the average Nigerian child. This fact is buttressed by the work of Odhiambo (1968) which was paraphrased by Cole (1975) who wrote thus : 'Certain Cultural ideas in the African situation may well impinge directly on the EASE (Capitals, mine) with which an African child can appreciate science'. So there is the need to replace any unscientific belief which the African child might have 'learned' as a result of his cultural heritage if he is expected to learn science with ease and enjoyment. For if the 'false' foundation in science concepts is to be replaced with solid science foundation so that the African child would not only enjoy the fruits of science in this Space Age but also contribute his own quota, then the philosophy and goals of science education in Africa should be geared toward two referents, viz : (i) understanding of key concepts and principles of science termed 'survival science' by Klopper and (ii) the understanding of the impact of science and technology on culture.

The discussion above has implications for both the teacher and the curriculum designer. It is a must that they should be aware of rampant science misconceptions among school children as a result of their (the children's) cultural background. According to this author in another work : '.... both the teacher and the curriculum designer should be prepared to treat such misconceptions with understanding instead of just dismissing them as superstitions. This might be done by exploring the origin of the misconceptions with the children and then indicating that such explanations of the phenomena in question are no longer tenable in this day and age', (Taiwo, 1975, pp. 137 - 138).

The reason for the above caution stems from this investigator's conviction that it might not be an easy task for the child to reconcile two diametrically opposed explanations of the same phenomenon — that is, where the teacher's explanation of a phenomenon is contradictory to the idea(s) held by the child due to his cultural background. One method of achieving this investigator's aim in this respect could vividly be described by a quotation from one of his writings : '. . . in a locality where the generality of the people believe that rain is caused by either 'God or Sango', the teacher could start his lesson on the subject of rain formation by saying that while some people believe that 'God is the rain giver', others are of the opinion that 'Sango is the rain giver' etc. He might then discuss the process of evaporation with his class and this could be tied to the principle of condensation which should automatically lead to a discussion on cloud and rain formation. It might not be out of place at this juncture for the teacher to discuss with his class the principle of man-made (artificial) rain in order to drive home the principle involved in rain formation' (TAIWO, 1976, p. 11).

The second implication of the findings of this study has to do with the fact that the mind of the child is not a *tabula rasa* as far as science concepts dealing with natural phenomena are concerned. It is left for the teacher and the science curriculum designer to make use of the science concepts that the child has been able to come to grips with the springboard on which the fuure science experiences of the child could be based. Concerted efforts on the part of the teacher, the parent, the curriculum developer and even the publisher should be aimed at in order to bring into play the desirable 'behaviours' that the child has been able to acquire incidentally.

In concluding, the central theme of this paper can be summaried in the words of COLE (1975). 'The present state of scientific knowledge within the African context may be intuitive or rudimentary and sometimes contrary to modern scientific knowledge. However, the infrastructure is there, and the African pupil must be made aware of the scientific and learning potential of his rich environment'.

4.5. *Further Research Indices*

In the light of the experiences gained during the execution of this study, this investigator would like to recommend further research work in the following areas :

1. An extension of the study to other linguistic areas (e.g. Ibo, Hausa, Edo etc.) of Nigeria.
2. An extension of the study to both primary and high schools in Nigeria.
3. A comparative study of selected natural phenomena concepts of the Urban and non-urban children in Nigeria.

REFERENCES

AHMANN, J.S., *Testing Student Achievement and Aptitudes* (New York : The Center for Applied Research in Education, 1968).

COLE, M.J., 'Science Teaching and Science Curriculum Development in a Supposedly Non-Scientific Culture', *West African Journal of Education*, Vol. XIX. N° 2, 1975, pp. 313-322.

FAFUNWA, A. Babs., *New Perspective in African Education* (London : Macmillan Co. Ltd., 1967).

FAFUNWA, A. Babs, ADEYINKA, J.A. and TAIWO, A.A., 'Selected Science Concepts of Non-literate Adults in the Former Western State of Nigeria', Department of Education, University of Ife, 1977 (Published by the Institute of Education, University of Ife, September, 1977).

Federal Ministry of Education. *Grade II Teachers' Syllabus* (Lagos : Federal Ministry of Education, 1974).

KLOPFER, L.E., (Title not given), *Science Education*, 1961.

ODHIAMO, T.R., 'Understanding of Science. The Impact of the African View of Nature', *Science Education in Africa* (London : Heinemann, 1972).

STONE, R.H., *Yoruba Lore and the Universe* (Ibadan : Institute of Education, University of Ibadan, Occasional Publication, Nº 4, 1965).

TAIWO, A.A., 'A Study of the Nature of Incidental Physical Science Knowledge Possessed by Elementary School Children in Western State of Nigeria'. Ph. D. Dissertation, New York University, 1975. (*Dissertation Abstracts International*, Vol. XXXVI, No. 7. 1976 ; Journal of Research in Science Teaching, Vol. 13, No. 6, pp. 565-568, 1976).

TAIWO, A.A., 'Spotlighting the Effect of Culture and Tradition on Science learnings among African Elementary School Children : School Children in Western State of Nigeria as a case in Point', Department or Education, University or Ife, Nigeria, 1976.

RÉSUMÉ

L'impact des mythes Yoruba sélectionnés sur les concepts de science des étudiants du « secondary modern school » dans l'Etat Oyo en Nigeria.

Dans le but de faire des recherches au sujet du problème posé dans cette étude, c.-à.-d. « examiner dans lequelle mesure les Mythes Yoruba sélectionnés concernant des phénomènes naturels ont une influence sur les réflexions (en science) de l'élève moyen dans l'école secondaire moderne dans l'Etat Oyo du Nigéria », trois hypothèses ont été avancées. Celles-ci sont :

(H_1) Il y a une influence notable des Mythes Yoruba sur la pensée scientifique des élèves de l'école secondaire moderne de l'état Oyo au Nigéria.

(H_2) Les étudiants de la première classe dans l'école secondaire moderne dans l'état manifestent plus d'influence des mythes Yoruba que ceux de la deuxième classe, qui à leur tour manifestent plus d'influence des mythes Yoruba que les étudiants de la troisème classe.

(H_3) Les filles sont plus sensibles à l'influence des mythes Yoruba que leurs opposants mâles.

Une technique de procédure à plusieurs niveaux a été employée pour rassembler et analyser des données pour cette étude afin d'être en état de maintenir ou de rejeter les hypothèses de l'étude à un niveau de signification spécifié (99 %). Un premier pas comprenait la construction, la validation et la détermination de la fidélité de l'instrument de recherche. L'instrument a été, par après, appliqué à un total de 316 sujets. Les efforts du sujet ont été soumis à des analyses descriptives et déductives.

Dans les limites des découvertes de cette étude, les conclusions suivantes semblent justifiées :

1. Partant du score moyen bas de 4.25 des sujets de cette étude, (le score maximum étant de 10.00 dans l'instrument) et le fait que toutes les réponses incorrectes des sujets (qui correspondaient a environ 60 % de leurs réponses) touchent au domaine de la mythologie Yoruba, il paraît y avoir une influence notable des mythes Yoruba sur la réflexion scientifique des élèves de l'école secondaire moderne de l'Etat Oyo du Nigéria. Il faut cependant noter que l'échantillon possède une connaissance « better than chance » du matériel couvert par l'instrument de recherche.

2. Par la nature même des éléments du test (de l'instrument de recherche) qui donne, pour une réponse correcte, l'alternative de trois autres réponses mythologiques dans les éléments à « four-choice multiple answer », le score moyen de chaque catégorie de sujets (c.à.d. des sousdivisions dans l'échantillon à l'étude) est inversément proportionnel à la quantité d' influence des mythes Yoruba sur un groupe particulier. Se basant sur l'explication ci-dessus, il n'est pas déplacé de déclarer que les élèves de la première année de l'école secondaire moderne manifestent plus d'influence de la part des mythes Yoruba que les élèves de deuxième année (du même genre d'institution) qui à leur tour manifestent plus d'influence des mythes Yoruba que les élèves de la troisième année à juger selon les scores moyens respectifs des groupes, qui sont 3.25 pour la 1e année, 4.93 pour la deuxième et 5.50 pour la troisième.

Les analyses du T-test, exécutés sur les scores moyens de la première année contre la deuxième, de la 2e année contre la 3e et de la première année contre la 3e, révélaient que des relations statistiquement significatives existent entre la 1e année par rapport à la 2e et la 3e année.

3. En suivant le même argument comme celui ci-dessus concernant le rapport inverse entre le score moyen et l'influence des mythes Yoruba sur un échantillon particulier appartenant aux échantillons de cette étude, il paraît que les filles (avec un score moyen de 4.10) manifestent une susceptibilité plus grande pour l'influence des mythes Yoruba que les garçons (avec un score moyen de 4.95). Et le résultat de l'analyse par T-test, exécutée sur les données évidentes ont renforcés cette assertion.

Prof. Dr. Adediran A. Taiwo was born in 1945. After studying at the university of Ife, he went to New York University, U.S.A., where he took his Ph.D. in science education. He is now science education lecturer at the university of Ife, Nigeria.

QUELQUES PROBLÈMES DE LA RÉALISATION DE LA PERSONNALITÉ EN AFRIQUE

par

Prof. Dr. P. Ysewijn
(Ecole Normale Supérieure, Rabat, Maroc)

Si la réalisation de la personnalité dans un milieu occidental n'est pas une sinécure, elle ne l'est certainement pas non plus en Afrique. A côté des problèmes généraux (ou faut il parler plutôt de problèmes occidentaux ?), le déploiement de la personnalité africaine se heurte davantage à des obstacles spécifiques et propre à ce continent. De ces problèmes, nous n'en traiterons que deux, qui selon nous, sont à la base de beaucoup de difficultés africaines et qui, chose curieuse, nous démontreront en même temps clairement la nécessité impérieuse de cette réalisation de la personnalité pour le développement de l'Afrique.

1. LA PERSONNALITE AFRICAINE ?

Tout d'abord, il y a le fait indéniable que « la personnalité africaine » n'existe pas encore. Comme son monde extérieur, qui s'est mis en quête d'un équilibre entre l'authenticité africaine et la modernité occidentale, chaque jeune africain doit rechercher en lui-même un équilibre nouveau et non existant. En effet, ni les styles de personnalité traditionnels, ni l'emprunt des styles de personnalité occidentaux ne permettent à l'africain de s'adapter d'une façon adéquate à son environnement, de se maintenir, se stabiliser, de trouver son équilibre intérieur. Comme l'Afrique, qui est à la recherche d'un équilibre économique plus juste ; chaque africain est à la recherche de son équilibre personnel en essayant de réconcilier les exigences d'une société moderne avec la sauvegarde des valeurs traditionnelles précieuses. Et tout comme ce nouvel ordre économique ne s'est pas encore instauré, « la personnalité africaine » n'a pas encore trouvé sa forme définitive.

En se servant d'un concept de **Kardiner**, on pourrait poser que la personnalité de base africaine n'est pas encore formée, ou plutôt, est en train de se modifier sous l'influence d'une modernisation bouleversante. Il va de soi que la stabilisation de cette personnalité de base africaine est un processus lent, allant de pair avec l'équipement et le dévelopement matériel de l'Afrique.

Il est vrai qu'une des caractéristiques essentielles de la personnalité est qu'elle se modifie toujours, qu'elle s'adapte perpétuellement à des nouvelles exigences. Mais il est également vrai que dans des milieux occidentaux cette adaptation se fait toujours d'une manière peu bouleversante. La modification perpétuelle de la personnalité se déroule suivant les lignes d'une évolution normale, n'invoquant des changements qui, bien qu'importants parfois, se situent dans la ligne des choses, ne nécessitent certainement pas l'abandon ou l'adoption de tout un style de personnalité. Les modifications de la personnalité occidentale sont des modifications presque endogènes, liées à l'évolution normale de la culture occidentale.

L'Afrique, par contre, vit une évolution beaucoup plus radicale et bouleversante nécessitant des modifications « exogènes ». Il ne s'agit pas de l'évolution normale d'une culture, mais du choc de différentes cultures divergentes. Et c'est ce choc qui est à la base des modifications profondes de la personnalité africaine. Ces modifications ne se situent pas dans les lignes évolutives normales des cultures africaines traditionnelles, ni dans celles des cultures occidentales, mais nécessitent la création d'une nouvelle culture africaine moderne et, mutatis mutandis, d'une nouvelle personnalité africaine. Bien que des progrès remarquables puissent déjà être notés, ce processus n'est qu'a ses tous premiers débuts. Il n'est donc certainement pas exagéré d'affirmer que « la personnalité africaine » n'existe pas encore, que la personnalité de base africaine, c.q. Nigérienne, Zaïroise, etc. ne s'est point cristalisée autour de ses lignes de forces encore vagues et flottantes.

Il ne faut pas nécessairement faire appel aux théories de **Kardiner** pour expliquer ce phénomène. Chaque théorie de la personnalité permet à l'aide des concepts propres à cette théorie, de formuler le problème. Pour n'en donner que quelques exemples ; la théorie freudienne parlera d'un manque de stabilité du Sur-Moi, tandis que la psychologie analytique de **Jung** l'appelera un manque de définition de l'inconscient collectif ou une crise des archétypes. **Sullivan** nous permettra de le formuler comme une instabilité des patterns des situations interpersonnelles et, à l'aide des concepts d'**Erikson** on pourrait poser le problème comme une diffusion de l'indentité africaine, causée par l'incompatiblité des différentes crises psycho-sociales et par le manque (ou, parfois le caractère contrariant) des différentes institutions sociales. Quoi qu'il en soit, c'est un fait indéniable que la société joue son rôle dans la réalisation de la personnalité de tout un chacun et les différents concepts ne font que refléter le degré d'importance que leurs auteurs attachent au rôle « personnalité-formative » de la société.

Il est certain que les différentes sociétés africaines ne se sont pas encore stabilisées à cent pourcent, qu'elles sont encore à la recherche de leur forme plus ou moins définitive et de leur identité. Il est clair, qu'une telle indécision — et peu importent alors les concepts dont on se sert pour formuler le problème — constitue un frein puissant à la réalisation de la personnalité du jeune africain. Puisque sa société ne peut pas encore remplir à cent pour-cent ses fonctions « personnalité-formatives », le jeune africain se retrouve dans un certain vide. Au lieu de pouvoir fonder son essor sur une base commune stable, il se retrouve sur des sables mouvants avec peu de prises sûres pour s'en sortir. Coupé de ses origines, entouré par un monde où le traditionnel et le moderne s'affrontent (et s'opposent parfois), ne pouvant pas se replier sur une base commune stable ; avouons que ce ne sont pas les conditions les plus favorables pour la réalisation de sa personnalité. Au fond, on demande au jeune africain de se réaliser dans un monde qui lui ne s'est pas encore réalisé, de trouver un équilibre intérieur dans une société non-équilibrée, de vivre en harmonie avec un environnement qui rend cette harmonie difficile à atteindre.

2. LA FRUSTRATION AFRICAINE

Mais il y a plus que cela. Un autre phénomène, découlant également de la modernisation, serre parfois le frein de la réalisation de la personnalité du jeune africain. Vivant dans une situation précaire, il est tout à fait normal que, par une certaine induction, l'incertitude tende ses pièges au jeune africain. Et il peut encore s'estimer heureux si ce n'est que l'incertitude. Chaque rencontre, chaque décision, chaque action peut susciter des frustrations plus ou moins graves, des tensions, des conflits, des crises même. Chaque africain pourrait nous en raconter des exemples touchants.

D'habitude les psychologues ne dépeignent que les conséquences négatives d'une situation peu rassurante et frustrante. Bien sûr, des conséquences comme le rétrécissement cognitif ou l'agitation émotive peuvent porter préjudice au développement de la personnalité. Et une fois que le seuil de tolérance est dépassé, ses conséquences peuvent être encore plus graves ; agressivité, anxiété, fuites ou fugues, répression, etc. Mais n'oublions quand même pas que de telles situations peuvent entraîner aussi bien des conséquences constructives : intensification des aspirations (et des efforts), recherche de moyens alternatifs pour atteindre le but fixé, substitution des objectifs, redéfinition de la situation, sublimation, etc. Et la situation devient encore plus complexe quand on prend en considération les effets indirects qui découlent du fait que la personne est unité, qu'il y a des interrelations entre tout et partout dans ce système que nous appelons « personnalité » et qu'ainsi les frustrations, tensions ou conflits du jeune africain ne peuvent pas seulement influencer les aspects affectifs de sa personnalité, mais également son style cognitif ou perceptuel.

Une fois de plus : il est vrai que chaque personne, qu'elle soit africaine ou non africaine, doit tenir tête à des frustrations, des tensions, des conflits. Mais il est également vrai que les frustrations des occidentaux sont des frustrations « endogènes » à la culture occidentale, tandis qu'une grande partie des frustrations africains sont « exogènes », résultent du choc de cultures divergentes et prennent donc des dimensions inconnues (et parfois insoupçonnées) pour l'occident. Aux difficultés « normales » que les jeunes occidentaux doivent surmonter, s'ajoute pour les jeunes africains toute une série d'obstacles spécifiques, tellement coloriées par la situation africaine qu'on peut vraiment parler d'une frustration africai[illegible]

Cette frustration africaine frappe profondement de sa marque la personnalité africaine. Bien que ces conséquences ne sont pas nécessairement négatives, il est quand même indéniable que cette frustration africaine pose des problèmes supplémentaires pour la réalisation de la personnalité et qu'elle ne facilite certainement pas la tâche de l'éducateur.

En combinaison avec l'indécision de la personnalité de base africaine, ces frustrations peuvent jouer un double rôle : ou bien elles aggravent encore la situation, faisant du jeune africain un être indécis, incertain, anxieux, mécontent, xénophobe peut-être ; ou bien par l'intermédiaire d'une intensification des aspirations et des efforts pour les atteindre, elles peuvent (ensemble avec d'autres facteurs) être le ressort qui permettra au jeune africain de surmonter toutes ses difficultés, de chercher vraiment les chemins de la réalisation de sa personnalité. La direction que cette influence prendra, dépend d'une part de la nature précise et de la rigueur de ces frustrations, d'autre part — et surtout — de l'accompagnement pédagogique.

3. LE REVERS

Jusqu'à présent nous n'avons traité que de l'influence de la société sur la personnalité et les difficultés qui en suivent pour la réalisation de cette personnalité. Mais il faut aussi retourner la médaille et parler de l'influence de la personne (et de sa personnalité) sur la société.

Si l'Afrique s'est déjà développée, si elle est en train de s'équiper de mieux en mieux, c'est grâce à des individus qui ont pris conscience de ses problèmes, qui ont essayé d'y rémédier petit à petit, qui tentent de construire, brique par brique, une Afrique nouvelle et, à travers celle-ci, de se réaliser eux-mêmes. Bien sûr, cette volonté à elle seule ne suffit pas. Ce n'est pas une personne ou la personnalité de quelqu'un, qui, à elle seule, changera le visage du monde. Mais, quand-même, c'est un individu qui doit mettre en marche le changement et c'est la société, c.à.d. l'ensemble des autres individus qui doivent l'accepter et l'exécuter.

Au fond, le développement tant recherché par l'Afrique, le nouvel équilibre auquel les pays en voie de développement aspirent ne peut pas seulement être une question d'ordre politique et économique. Ce développement, cet équilibre nécessite inévitablement un développement de la personnalité africaine. Sinon, malgré tous les efforts possibles et imaginables, le changement ne passera pas, sera rejeté par la société, le développement n'aura pas lieu. Tout développement implique le développement de la société et, mutatis mutandis, des personnalités individuelles dont elle est composée. Tout développement couronné de succès — que ce soit en Afrique ou non — répond d'une manière ou d'une autre à l'esprit du siècle. Et cet « esprit du siècle », n'est ce rien d'autre que la base commune des individus, que la moyenne des besoins et aspirations individuelles, qu'une coupe de la personnalité du peuple. Il est clair que cette « coupe » ne déclenchera rien à elle seule. Mais elle est quand même une condition nécessaire mais non suffisante pour la réussite de tout changement, tout comme ce changement nécessitera une adaptation, une modification des personnalités individuelles.

La réalisation de la personnalité de tout un chacun est donc un effet, mais en même temps aussi une des causes (ou, plus précisément, une des conditions nécessaires) du développement matériel et spirituel d'une communauté. La réalisation de sa personnalité n'est, en conséquence, pas un luxe mais une nécessité impérieuse pour le jeune africain, et encore plus impérieuse pour lui que pour les jeunes occidentatux. Au fond, c'est pour lui un moyen de contribuer à l'édification de son Afrique. Serait-il trop censé de parler d'une relation inverse entre la nécessité de réalisation des personnalités individuelles et le niveau de développement d'une société ? Peut être, mais il en reste quand même que si l'Afrique ne veut pas laisser s'éteindre le flambeau du développement, elle doit l'allumer dans le cœur de ses fils et filles. Et comment le pourrait-elle faire mieux qu'en stimulant la réalisation pleine de leurs personnalités. Mais là, nous touchons au point difficile : comment stimuler cette réalisation ?

4. D'AUTRES PROBLEMES

Il est certain que l'éducation et l'enseignement ont à jouer un rôle de toute première importance dans cette réalisation de la personnalité. Et là, une fois de plus, des problèmes spécifiques et propres à l'Afrique se présentent.

Il y a tout d'abord le fait que, pour ainsi dire, nous ne disposons pas d'une psychologie génétique africaine et donc certainement pas de théories de la personnalité adaptées à l'Afrique, ou plutôt : décrivant la personnalité africaine. (on pourrait à la rigueur, même se demander si le concept de personnalité de base est applicable en Afrique). Toutes nos connaissances sont ou bien beaucoup trop vagues, ou bien beaucoup trop fragmentaires. Il n'est donc pas question d'en déduire une psychopédagogie vraiment adaptée à la situation africaine et, en conséquence, de fonder là-dessus une action pédagogique. Bien que les théories de la personnalité occidentales ne soient pas des outils pédagogiques idéals, il y a quand même une différence entre des théories incomplètes (et contradictoires parfois) et un certain manque de théories. Nous avons ici de nouveau un exemple frappant du fait que le niveau de développement freine le développement.

En deuxième lieu il y a le fait que les systèmes éducatifs et l'organisation scolaire des pays en voie de développement sont, dans le plupart des cas, des héritages de l'époque coloniale (il serait parfois plus exact de dire : des copies pures et simples de la mère-patrie) et que ces systèmes ne répondent donc pas (ou point) aux besoins du pays. De nouveau un exemple — mais sur un autre plan alors — du fait que la société africaine ne peut pas pleinement remplir ces fonctions « personnalité-formatives ».

Ajoutons à cela encore une série de problèmes bien connus comme la divulgation de l'enseignement et les obstacles géographiques, ethniques, ou psychologiques pour cette divulgation, le manque de programmes adaptés, l'équipement scolaire, la formation des enseignants, etc... Le tableau devient de plus en plus pessimiste, les possibilités d'y remédier, les chances de trouver une stratégie appropriée pour stimuler la réalisation de la personnalité africaine deviennent de plus en plus petites. En effet, comment remédier à des problèmes avec des outils problématiques eux aussi ? Il nous semble qu'on ne peut pas toucher un problème africain, sans remuer les autres. Un remède pour un problème africain devrait en même temps tenir compte de et remédier à toute une série de problèmes apparentés de loin ou de près.Une stratégie pour stimuler la réalisation de la personnalité africain doit donc inévitablement être inscrite dans tout un programme de développement. Et puisque ces programmes diffèrent de nation à nation, les stratégies doivent différer elles aussi.

Il y a encore une deuxième raison qui explique l'absence d'un stratégie générale : c'est que les problèmes sont mal posés. Il faudrait en effet les spécifier davantage. Les problèmes tels que nous les avons décrits ne sont que des squelettes, auxquels manquent la chair, le sang, les nerfs... ce ne sont que des esquisses de problèmes. Il est impossible de les détailler, puisque les détails changent de situation à situation, de nation à nation. Pour faire de ces squelettes des problèmes « vivants », il faudrait les dégéneraliser, les poser dans un contexte déterminé. Et ce n'est qu'alors qu'on pourrait voir où les attaquer, comment y remédier. Un problème bien posé, contient dèjà la moitié de sa solution. Mais les problèmes tels que nous les avons posés — et tenus à les poser ainsi — sont trop généraux pour dévoiler déjà un bout de leurs solutions.

Au fond, cette exigence d'une solution spécifique, adaptée à la situation particulière de chaque nation africaine, est tout à fait normale. Ne s'agit-il en effet pas d'une matière où l'un des points essentiels est justement l'unicité de la personnalité ? Ne faudrait-il donc pas envisager des solutions, sinon uniques, au moins spécifiques, pour faciliter la réalisation de cette personnalité ? Et ces solutions là, ne doivent-elles pas être des solutions typiquement africaines, qui visent à donner à l'Afrique son caractère authentique et qui seront donc façonnées et exécutées pas des africains ?

SUMMARY

Some problems of African self-realization.

The upsetting development, passed through by Africa and the chocks of traditional culture and modernisation, are certainly not in favor of African self-realization. To the 'normal' difficulties with which the young occidentals are confronted, should be added for the young Africans, a whole séries of specific obstacles. One of these obstacles is the fact that the African basic personality is continually changing under the influence of this upsetting modernisation, thus obstructing the young African in his search for a common and stable basis. A second obstacle could be found in the frustrations that can be raised — much to easily — by the chock of divergent cultures.

But we have to consider the revers to: if everyone's self-realization is influenced by society; this self-realization influences society to. Consequently, the realization of his 'Self' is not a luxury, but an imperious necessity for the young African.

If we can depict perhaps — with a little to much generalization — these problems, remedies do not allow that level of generalization. Indeed, every African community gives his own specific colour to these problems, thus constraining its own and specific solutions.

Prof. Dr. Pierre Ysewijn est né à Anvers le 21 octobre 1945. Après avoir fait des études à l'Université d'état de Gand, il fut, à cette même université, reçu docteur en sciences psychologiques et pédagogiques en soutenant une thèse portant sur l'évaluation pédagogique de l'expression dramatique. Dans le cadre de la coopération universitaire belge il fut envoyé en 1974 à l'Université Mohamed V (Ecole Normale Supérieure) de Rabat (Maroc) où il enseigne la pédagogie expérimentale.

Le Professeur DR. M. SHOJI, (Japon), Présidente de l'Après-midi Asiatique.

Professor DR. M. SHOJI of Japan, President of the Asian afernoon.

ASIAN AFTERNOON

APRES-MIDI AZIATIQUE

PRESIDENT - PRÉSIDENTE

Prof. Dr. M. SHOJI
(Hiroshima University, Japan)

SELF-REALIZATION AND BEING TOGETHER

by

Dr. A. Barzel
(University of Haifa, Israel)

The claim for self-realization — directed on the indefinite adress 'society', and the somehow concrete address 'educational system', called to make possible, to protect, to advance this realization — has not a very deep past. The first to announce it bitingly were the Peer-Gynts, the Raskolnikows, the Rastiniacs in the Mid-Nineteenhhundreds, though their demand dwelled more than one hundred years before in the hidden consciousness of the western culture in its gallop towards atomization. The theoretical foundation was prepared even a century earlier, since Descartes, Hobbes, Locke, Leibnitz ; the sources of the atomization reach to the late Renaissance and Reformation.

In the highly static conditions of the cultural and social sections of the former civilization, an overwhelming part of man's life-way was preconditioned : his social and economic status, his cultural surroundings (including his very physical environment), his occupation, education and studies — their direction and depth — even the general frames of his privacy : marriage and spiritual panorama having to be bequeathed to his descendants. The realization of his self could be differentiated only in the dimensions of *quality* : the *quale* of the realization not its *what*. He could become a peasant, a carpenter, a merchant, etc., whose work's results are excellent ; he could become a brave feudal who fulfills at best the obligations derived from his status ; to become a good pater familias. Any expectation to a possible leaping over the limits of the given structures might be small indeed. Education and teaching meant functional *instruction* for a highly forecast course of life, whose aim is to prepare the young men to future deeds of quality, without questioning their substance.

According to the conception of the atomism — concealed in our very world view until now, — the *belonging* chains the human being, but it consolidates him too, in both the positive and negative sense. This being-bound was not negatively interpreted as anything obvious : in the dualistic thought of the western culture (i.e) the Greek-Christian culture, reflected also in some later Jewish views), the era of the boundless soul will come only in the overwordly City of God, but in the this - worldly

City of the Human Being, in the Vale of Tears of the material world, people are fundamentally condemned to be chained, to move in an area of heavenly decree, and since the Decreer doesn't fail, the preconditions of their existence are the most appropriate. A self-realization *beyond* the decree of such an all-encompassing belonging could be considered only as a revolt. The Reformation itself did not change this basic conception that the *vocation*, the '*Beruf*' of men — terms which indicate, with the course of time, the profession, job or occupation, but in their origin signify the entire realm of existence — point to destiny given by God, destiny which can not be substituted. Men's success and happiness are to be sought only in this dominion.[1] This destiny, and this only, had to be realized at its best, dilligently, devotedly, and from the very purity of the soul.

The discharge of this concept of belonging began with the hasty spiritual fermentation in the 17th and 18th centuries. The separated subjectivity is going to be born, and this subject comes, after a few generations, to claim for self-realization as the criterion of his happiness and his authentic modus of existence in the world. To put the beginnings of the modern individualism (or better — egotism[2]) from DESCARTES is but a fallacy of interpretation, — though now so far conventional, that there is no real hope to remove it again. The *cogito* of DESCARTES was but an operative assumption to base on it a strictly safe *method* of thinking, not an ontological assumption concerning the being of man in the world. This fallacy caused the raising of a resharpened dualistic view : the cogito as separated subject from the one, and the content of its reflection and experience from the other side. This kind of dualism is now going to be the fundament of modern thinking, supported by scientific and social changes of the age. The egotism, with all its theoretical, social, educational, political consequences, originates from HOBBES : since the individual receives the world through his entirely particular senses and in entirely particular circumstances, he comprehends articulates and constructs the world in manners strictly particular only to himself. Hence, the connection between his particular world of others is possible only hypothetically or analogically and by consent. The being-together is merely an 'artificial' structure, mainly compelled — even if 'compelled' by agreement'. The dimensions of the human deeds are the dimensions of the individual, substantially separated : interest is *his* alone, the happiness is *his* alone. 'Homo homini lupus' — and the lupus is happy only by realizing his being a wolf in its maximum, or more exactly in its totality, hence the 'maximum' itself is an outcome of a surrender of the wanted totality. If such a surrender is to be achieved, the right way is to make the man-wolf understand that being-together is worth while, it is 'profitable' for him to make a concession with his will to self-realization as wolf, for the sake of that being-together.

---

[1] See Gustav WINGREN : Luthers Lehre vom Beruf (Kaiser 1952). R.H. TAWNEY : Religion and the Rise of Capitalism (Pelican 1938) ; Echos to this view are to be heared in the writings of Max WEBER on the sociology of religion and in Erich FROMM's 'Escape from Freedom'.

[2] I am well clear of the absence of any chance 'to knock out' the misuse of the term 'individualism' in the sense of 'egoism' or 'egotism'. Nevertheless, it should be emphasized, for the sake of accuracy of the terms in this discussion, that the individuum, i.e. the in-dividuum (as Alfred ADLER used the term in his Individual-Psychology), the not-dividable, *entails* — from his very essence, — the relations with the fellowman. Hence, his individuality and his inclination to maintain it can not be individualism in the sense of preference of the isolated *ego*.

From this time on, every theory of alienation teaches, that the being-together spoils the undisturbed opportunity of man's self-realization. In some of those theories — of ROUSSEAU, of NIETZSCHE and of certain distinguished Existentialists — this is an outcome of man's essential unrelatibility ; his true being could be revealed only in a pre-social (and pre-cultural) condition ; though, since such a situation is not arrangeable in *history*, man is alienated without any hope to improve his tragical fate (mayble only in a case where he, in a sparkle of grace, succeeds to blend in with his authentic being, or if he can turn his authentic being, or if he can turn his alienated facticity to an impulse to will to rule, to be the victorious ego, 'beautiful in his power'. According to some of these theories — f.e. Marxism — man is, or could be, a social being, but the forms of realization of his sociability suffer under his own ontological structure as a material creature, with its needs in a world of lack, henceforth the realization of his sociality remains corrupt and is the source of his alienation as long as a revolutionary transformation of the circumstances will be fulfilled. All those teachings accept the *facticity* of being-together in history and hence there is a cleft between the ontological and the factual component of his existence ; man must be *socialized*, and thus be fitted to being-together, *on the back* of his authentic selfness, opposed — from its essence — to the social reality.

Positivism, born in the atmosphere of the arising of the natural sciences, completed the process of atomization in the main world views. It is easy to explain the seemlingly paradoxical phenomenon : the declared birth and the quick development of sociology — in the age of positivism and from its origins — are interpretable on the ground of an urgent necessity to explicate and to maintain the social structures of the beings held isolated in selves, having completely opposite interests, constrained to exist, but nevertheless, together. Being-together is not given primordially and essentially, neither is it obvious in any historical situation, on the contrary : it is a self-contradictory phenomenon. In these structures of mind sprouted the early modern psychology, similarily closely connected with the development of natural sciences (absorbing also the Nitzschean naturism[3]) and related to the positivism which neglects the problems of ontology and prefers to consider man as appearing in experience and as an organism that functions in its specific manner : a complex of instincts, characterizing man in his domain as a being in permanent struggle for satisfaction, for a vital equilibrium, whose lack disturbs his development and process-of-existence, i.e. he is *insane*. Since the historical condition in which man is involved diminishes constantly his full satisfaction and undermines his equilbrium, man is somehow always insane, neurotic, psychotic.

---

[3] Another necessary distinction : the term 'naturalism' is wanted for too many fields of application, a fact that makes its use highly nebulous. This basic philosophical notion needs a well-distinguished term. The '*natural*' is *like* nature : *naturalistic* painting, sculpture, literature aim to *copy* nature. In contrast, some philosophies consider the human being as '*naturic*', i.e. as an undifferable *part* of the nature. This conception I call here '*naturism*', whose consequence means an approach to the human being as to the nature.

The conclusion of all the theories of alination is, that as far as man will escape insanity, so society — the aggregate of selves — has to be interested that its components should not become alienated, i.e. insane, and therefore its aspiration should aim at the undisturbed realization of the individual selves. This becomes the ideal of society and educational claim. Hence, pedagogy is therapy or prophylactic — since the human condition is essentially pathogenic — the claim for self-realization, as the condition of the sanity of one 'self' meets the claim for realization, from the same reason, of a second, a third, etc., self. As long as sociology and psychology of the early 20th century mastered the field, without appeal, this question of parallel and contradictory self-realizations was never asked. Though the man-wolves need a cultural sublimation, they nevertheless remain some kind of 'refined' wolves, on different levels, and remain inhabitants of a cruel and hostile world (.... and if so, what can one do, but become pessimistic.... ?)

However, in the meantime there took place some significant mutation in psychological thought : it is going to be integrated more and more with philisophical anthropology, poses questions again concerning human *being* as such. Psychology inclines now more to culturology (and ideology) than to the natural sciences, it leans on the philosophy of language. Nevertheless, as it happens so seldom, in spite the process of changing, the new conceptions conserve the old dictionary, the former terms remain in a forgotten corner, controlled adequately and undefined in the light of the new trends. To those conserved terms belongs 'self-realization'. *Who* is, *what* is this *self* which has to be realized ? Maybe, there are some, who are frightened from the very proposal of such 'omnious' questions, but I am ready to accept the words of Alphonse De Waelhens : 'The scientist cannot make the rejoinder here that he thinks without ontological background. To believe that one is not doing metaphysics or to want to abstain it is always to imply an ontology, but an unexamined one — just as governments run by 'technicians' do not make political policy, but never fail to have one — and of ten the worst of all'[4].

Similarly in the case of the subject dealt here : the abstention to ask the fundamental ontological questions might subvert the whole problem. Only after their clarification will omerge the concious criterion of achievement of failing that *self*-realization. Only then shall we be able to know, if the claim is reasonable at all, if a successful embodiment can be expected. At the same time, the meaning of self-realization regarding being-together is to be studied, the 'individual-centered' education to be proved newly.

---

[4] A. DE WAELHENS : The Philosophy of Ambiguity in M. MERLEAU-PONTY : The Structure of Behaviour (Beacon 1963) p. XXVII.

It isn't easy to overlook the spiritual conditions of this age. The social atomism whose origins reach far into the past, continues to rule the atmosphere of a world in which selfish and harsh forces are turning it to a theatre of permanent struggle. The growing diffidence in the chances of being-together, and connected to this, the weakening of the frames of society (except those which are forced by circumstances or by institutions of authority) were and are the progenitors of the claim for realization of a closed and isolated self. Here the individual hopes to find '*shelter*' from the violence of the plundering powers, and here he looks for the prospect to reveal his freedom before summons imposed on him from outside, which limit him. Everybody who considers himself robbed in a hostile world tries to attain compensation in this way, by matering the principle of pleasure. Thus, such is the habitus of our average contemporary. But is it really justified? Can *self-realization as sublimation* be a medicament for man?

In the thought of the last decades prevails the holistic orientation, which faces the structures of an atomistic world-view. In the holistic context, phenomena are reasonable only as members in totalities, as constituting structures; they can be apprehended and efficacious only in modi of being composed in systems. 'Holism is obviously true — after all, the cosmos is one and interrelated; any society is one and interrelated; any person is one and interrelated, etc. — and yet the holistic outlook has a hard time being implemented and being used as it should be, as a way of looking at the world. Recently I have become more and more inclined to think that the atomistic way of thinking is a form of mild psychopathology, or is at least one aspect of the syndrome of cognitive immaturity,' points A.H. **Maslow**[5].

THE BEING OF THE SELF

The terms 'ego', 'person', 'individuum', 'self', 'subject' appear as frequently interchanging in the philosophical and psychological literature, the more so in daily speech. The identification of some of these terms indicates the conception of the author, as well as the common view in the western culture of this age. Their indistinct boundaries imply a tendency to subjectification of the relation to the world, its knowledge and its construction. In this way man takes a position of defence against the objectifying function of alien forces which threaten that 'ego-subject-self' as personal, close and single. The man has a well-founded conviction of being an entirely exclusive entity : he finds himself different from others in the properties of the body, in its locality ; he is able to decide on whatever idea he conceives. That is, he is indescribeable and unpredictable to his fellow-man for the next moment ; he alone determines the deeds to be fulfilled. Nevertheless, besides his specific otherness man is also conscious of being the single *component* of his exclusive totality but exact blanks of a *type* : there are others tall, exactly as tall as he, having organic traits exactly as his, and possibly somebody will take his position after an unthinkable, small distance of time, etc. After little reflection, man can realize that if he were absolutely different from all other human beings, i.e. if he were an absolutely unique being, he would not know his fellew-men at all, moreover, he would not know even himself, because there is no knowledge but in the form of 'as like', 'in relation to...', etc.[6] That means, that man's being different is to be understood as being a *unique composition of items*[7] which are *related* themselves to items emerging in other unique beings like him ; hence he can know himself as an associate in types. Man understands that this unique composition of items which he is, is steadily going to be changed and the mutations are not results of inner processes but of external influences : his body changes influenced by air, food, microbes ; his mind changes influenced by impressions, by comprehending formerly hidden connections etc.[8] Such a steady change has to mean that the actual self becomes stranger to the very self. But man feels that his unity and identity is conserved despite the mutations of the single components[9].

---

[5] A.H. MASLOW: Motivation and Personality (Harper & Row 1970) p. XI see also A. ANGYAL: Theoretical Model for Personality Studies (in C.E. MOUSTAKAS, ed.: The Self (Harper & Row 1956). It has to be mentioned, that the term 'relatedness' is in use by many scholars, in psychological and sociological contexts, connected with the feeling or conditions of belonging. I use the ontological sense pointing the modus of being in the world.

Should be concluded thereof, that 'at ergo' of the self, — which the man feels to be in its unity, — exists some 'formal' 'I', empty of properties, and this 'at ergo' entity constitutes his indentity and unity ? Is it to be assumed that there is some 'pure I' that lets the actual self rise, so that in it were fused the items-in-movement from the past with the items-possible-for-movement in the future ? A similar question faces the man in the domain of the other feeling of his individual selfness : despite the certainity that he can decide to do whatever he will, he knows that this his will is an outcome of impressions, informations, combinations coming from outside — though becoming in him a unique composition. His mind — as like as his body — is not factorized for atoms of being in time, but conserves its unity and stability. Hence, this 'whatever he will' is not arbitrary and punctual, but is derived by necessity from the being of the somehow 'stranger' himself growing through absorbtion of external impressions, and it is changing, i.e. is becoming again and again stranger to himself, constantly. Could it be assumed, that 'behind' this mental self exists any undetermind 'I', any 'really empty and pure' freedom some pre-directed pure impulse for movement ? The tendency to accept such an assumption was strong indeed in all the traditions coming from the idea of pneuma, the aeteric flame that became the impelling power for life. From here it transfigured — in different ways — in the dichotomy mind-body, and further to subject-object. The 'I think' of **Kant** as unifying principle, as contentless, and *as such* accompanies all my thought having various object ; the existential subject which escapes hopeslessly the attachment to the objective world and the danger of itselfs objectification, — these are some of the stations on the way of metamorphosis of the idea of pneuma. On the ground of this tradition, and in confrontation with its contradictions, grew the problem of the *self* in the last decades.

---

[6] P.F. STRAWSON : Individuals (Methuen 1965^{2}) p. 99-100.

[7] J. BRONOWSKI : The Identity of Man (Pelican 1967^{3}) p. 10ff. The author compares man as a unique *complex of experiences* with his being a unique *complex of materials* which compose other bodies too.

[8] Against the subjectivity of sensation see V.E. FRANKL : Psycho-therapy and Existentialism (Penguin 1973) p. 56-57 etc. and also in his 'Man in Search for Meaning' (Hodder & Stouton 1964). See also K. DIENELT : Pädagogische Anthropologie (Reinhardt 1970) - p. 171ff.

[9] 'To be ../one's/ self means to find the pattern the underlying order, which exists in the ceaslessly changing flow of /one's/ experience'. C.R. ROGERS : What it Means to Become a Person (in MOUSTAKAS, ed. op. cit. p. 202).

The psychologists who turned beyond **Freud** discern one of the focal points of their criticism in this very question. In the formal tradition the self remained closed in its psychophysical constitution and stood in conflict with the world which penetrates him ; consequently he is forced to repress and distort the 'impenetrating stranger' from whom he cannot free himself, and this becomes the 'Id' which is presented as 'above' the ego in the form of a clamorous 'super-ego' that haunts and harms the self. In contraposition to this self, the assertion to the open, wordly self becomes now increasingly emphasized. That is, the self is not adjoined to the world but constituted by it ; the being of the self is its wordliness. This approves — in the course of the following discussion — that in opposite to the realization of the closed and haunted self — whose realization is the liberation from worldly botheration and the aquisition of autonomy, i.e. detachement from the burden of obligations — arises the issue concerning the worldliness of the self whose realization occurs within the realization of his attachments in-the-world.

The psychologists called 'existentialists' hardly follow in the footsteps of **Heidegger** and **Sartre**, or even of **Buber**, for who 'I-Thou' — i.e. 'subject-to-subject' — relation is the only authentic existence, while 'I-Id', i.e. the relation to and the activity facing an object represents a state of alienation. The 'existentialist' psychology does not refer to the dychotomy 'existence — essence', where the priority belongs to the existence in absence of essence, that is, as empty of any content ; there is not mentioned some 'pure' existence which acquires essence through free action, without foundation and justification ; nor does refer to values and meanings as being 'manque' which serves a senseless motivative power for human projection toward future deeds. However those 'existentialists' do explicitly refer to the immanent values and meanings in the world, which then become the constitutive elements in the being of man and hence they are necessary for his actual becoming and existence, just like organic properties. Correspondingly, values are instinctoid [10].

---

[10] This is the main attitude in the writings of FRANKL, MASSLOW, ALLPORT.

Some existentialist psychologists are exceptions, like L. Binswanger[11], the closest to existential tradition, and in a considerable degree G.P.T. Bugenthal who speaks about the 'ego' on one hand, as the pure subject and the 'self' on the other hand in terms of 'me' and as the interpretation of the ego, i.e. the self is the object in front of the pure subjective ego[12]. In the terminology of G. W. Alport, A. Maslow, V.C. Frankl and their many scholars 'existentialism' implies 'being-in-the-world', 'being-in-history', concretely. This parallels the development which occured in the existentialist thought with M. Merleau-Ponty,[13] with the transformation in Sartre's philosophy in the 60's[14], in he application of E. Husserl's phenomenological assumptions to social theory by A. Schutz' and his scholars[15]. According to Merleau-Ponty and the social philosophers among the phenomenologists, the phenomenon 'man' becomes realized in the worldly and social concretum, which is the only mode of his existence. After the turn Sartre reaches Marxist conclusions, owing to the impossibility of establishing the 'being-together' on the original existentialist conceptions, that is, from the point of view of the isolated subject as well as to the lack of reality of values and meanings[16].

A similar transformation appeared in the thought of Heidegger's scholar H. Marcuse and of Freud's scholar E. Fromm. Both inclined toward the establishment of the self so, that the dimension of his worldly being — as well as his social and historical being, most emphasized by them — would abolish the isolation of the subject (by which both reflect Neo-Marxist ideas)[17].

The intrinsic significance of the new interest concerning the being of the self is the rejection of the contemplative being. From now onwards there is no self other than the *active* one, hence, the self is in the world and has constitutive relations with the objects of his activity. There can be no self except by his deeds in objects and in his being acted-on by objects. It is not that any 'primordial' self experiences the world, but that the self *is* an accumulation of wordly experience. The uniqueness of man's self consists in his unique experience : he is a unique complex of accumulated experience that becomes a startingpoint, or more precisely, the initial process of every future experience[18]. '... The real self is something --- discovered in one's experience, not something imposed *upon* him'[19]. The relation between the ego and the world can not be exhausted in the external 'knower — known', 'appercepter-appercepted', since one does not know his self other than in his activity in the world. The reply to the question 'who are you ?' will always sound as if it is 'what are you ?'. The 'who' would always receive the vain reply 'I am I' (since even in the giving of a name as a reply there is a reference to... I). The younger the child, the closer his answer to 'I am I', because his ego is characterized by the yet limited experience which constituted him : 'the son of ...', 'from the house of ...', etc. Even in this case, however, the reply would not be exclusively 'I am I', but will express that little which the self of the child has already acquired, that is he acted, in order to from a relation with something. 'I am from the house ...' means his having formed a relation with that house. (In this manner is to understand SARTRE's concept of the correlation 'being' and 'having' : I am all that is mine, that I have created in my activity, including the relations I have formed[20]. JASPERS to maintains that 'man is what he turns to be his'[21]). The reply on the above question will encompass a broader realm with the continous enrichment of the self through his deeds, and according to this, the reply will distinguish the 'what', i.e. the tasks the self accomplished in its activity. The self is recognized only in the deeds and tasks it performs, than the self is already realized, being identical with the just fulfilled performances. If this is so, whence then the claim to the actualisation of a *different* self ? According to which reason can be assumed that the self, projected to be realized, is expected to fulfill the very self more, than that which is already factually realized in the former activity ? Whence the gap ? Whence the criterion for its assessment and the will for its 'filling-on' ? In opposite to the concept of a 'pure' self, empty and prior to relations, — which could not be subject to rational cognition — the assumptions which claim for a being-of-self based on action and on worldly experience, presuppose not only a necessary rationality (evident by the very fact that every action is — from its initial stages, — intentional toward a specific object)[22], but also a far-reaching identification : rationality is

---

[11] See L. BINSWANGER : Grundformen and Erkenntnis menschlichen Daseins (Reinhardt 1964).

[12] See T.T. BUGENTAL : The Search for Authenticity (Holt, Rinhart & Winston 1963).

[13] Also M. NATANSON. R. KWANT, and others.

[14] J.P. SARTRE : Critique de la Raison Dialectic (1960). The essential positions concerning our problem can be read in the opening essay of this book published under the name 'The Problem of Method' (Methuen 1963).

[15] See A. SCHUTZ : Collected Papers (Nijhoff 1962-66) ; The Phenomenology of the Social World (Northwestern UP 1967), etc.

[16] See Wilfried DESAN : The Tragic Finale (Harper 1953), ib. The Marxism of J.P. Sartre (Anchor 1966) ; GREEN, N.N. J.P. Sartre — the Existentialist Ethic (Ann Arbor 1963) ; P. ROUBICZEK Existentialism — for and against (Cambridge UP 1964) ; Iris MURDOCH : Romantic Rationalist (Yale UP 1953) ; A. SCHAFF : Existentialismus oder Marxismus (Fischer 1964) ; M. WARNOCK : The Philosophy of Sartre (Oxford UP 1960), etc., etc. According to Sartre's conclusion in 'Being and Nothingness', being-together is forever *conflict*. The same issue he expresses belletristically in 'Huis Clos' : 'Hell is the 'other' '. I pointed to the evident fallacy of this statement in the very context of Sartre's philosophy in the paper 'The Fallacy Concerning the Hell' (in Hebrew, 'Moznajjim' 1966).

[17] See Erich FROMM : The Sane Society (Routledge & Kegan Paul 1959) and also his Marxological writings. The turn in H. MARCUSE's thinking goes back as early as to the Thirties. His essays from this time are published in the two collections : 'Kultur und Gesellschaft' (Suhrkamp 1965) and 'Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft (Suhrkamp 1969). The problems are reflected also in his 'One-dimensional Man'.

---

[18] See BRONOWSKI op. cit. p. 17 (this is the main trend in the whole book).

[19] Ibid, see also ROGERS.

[20] See the chapter 'The Existentialist Psychology' in his 'Being and Nothingness'.

[21] Cited by DIENELT op. cit. p. 348.

[22] 'Intention.. means a living organism's search for meaning' R.C. KWANT : Phenomenology of Social Existence (Duquesne UP 1965 - p. 133) see also G.W. ALLPORT : Becoming (Yale UP 1955 - p. 89).

relationality To know means to discover something in its relations ; to understand means to be able to relate an item to a whole, to a system[23].

Hence, either the self may be irrational, and then indeed free of relations, pure and empty, or, the self may be rational, and then related to the world, to history and to fellow-man. All this not in the sense denoting the factuality of the connections to surrounding reality, but in the sense of ontological condition,[24] i.e., the self does *not exist* unrelated. Activity consists of relations (and relating-himself) and consequently transcends that which already consisted the self before this act[25]. If the self is always activity, — that is a going-out to relations, then the self is not in a static situation in-itself, but in a dynamic one of going-out to the objects of the act, in order to make the objects the constituents of his being. This mode of being called SARTRE — in the footsteps of HEGEL, — 'for himself' and concluded hence that the ex-stasis, the transcendence beyond himself (which was already realized in previous activity and in contact with objects and became in this way itself a subject able to be attributed, evaluated, 'to take him into account', etc.) means being in the mode of pure consciousness in 'nothingness' which is haunted by the 'being' from 'behind' and threatendly. This same being haunts the 'for-him-self' and treatens him, inavoidably, causes him to feel 'mauvaise foi', also before him, when the new act will actually be realized. However, one of MERLEAU-PONTY's main correctives of the existentialism[26] is that since the self is ever related to something, even in its dynamic ex-stasis to the act, invalidate the assumption of 'nothingness' in the Sartreian sense.

Should the relatedness be only a matter of facticity of being-in-the-world, one could assume that he who does not want to choose a relation to... could avoid it. However, since the relatedness is an *ontological condition*, there is no possiblity of choice or avoidance. Since it is man's very nature to act and to move, relations which constitute his self are bound to the conditions of his being. It is in my capacity to choose to establish relations with one thing and not with the other — on grounds which will be discussed at a later stage, — but I am not able to choose the absence of relations. If such an alternative were available, I would be able to remain in pure and empty subjectivity ; but since this is impossible, the relatedness to the world is my very self, and it has always a content. Hence the forthcoming conclusion : *there is no substantial self before the act* ; it is going to be constituted in its permanent openness. The self is a process and because this is so, one cannot state what it is in any steady constitution. Basic ontological conclusions are derived from being the self open to experience which constitutes it :

---

[23] See on this subject matter the vast literature on *structuralism*. For example : J. PIAGET : Structuralism ; M. LANE : Structuralism — a Reader (J. Cape 1970) ; R. BOUDON : The Uses of Structuralism (Heinemann 1971), and my 'Values, man, World' (1976 — Hebrew) and my 'Meaning and Form (1976 — Hebrew).

[24] C.F. V.E. FRANKL : Der unbedingte Mensch (Deuticke 1949 — p. VIII).

[25] See PIAGET : Genetic Epistemology (Columbia UP 1970 p. 22-3, i.a.).

[26] See MERLEAU-PONTY op. cit. (footnote 4) p. 127 and also 148-9, 174, etc.

a) *Historicity* of man — the expansion of his being to the dimensions of time ; his being dialectically the experience already structured *and* the future experience, toward which he is open ; [27] a closed and static self would not be historical [28].

b) *Sociality* of man — (the ontological sociality — not the factual-pragmatical) — that is, the expansion of his being to the inter-human dimension, which invites relationships. It is not 'thanks to the other' that I exist, but that my existence is my being-related-to-the-other, in the sense that '*that which makes me what I am is intransically also of the others. It is mine but in such a way that it at the same time transcends me.*' [29] Those two ontological factors establish the third one :

c) the *language-ability* of man. The accumulation of experience in the form of knowledge and its transference to the yet unknown experience, still becoming realised, — all this in the dimension of the being-together, — makes man to be in need of language as the constituent of his self, because the *constituent of his relatedness* [30]. Animals, whose experience is closed only need constant signals as responses to, in a large extent, constant stimuli. I am not acquainted with reports that indicate the ability of animals to solve totally new problems, henceforh they have no need for expression concerning the experience, which all the essentials of previous experience were gathered in a general, symbolic manner.

d) *Wordliness* of man is rendered in the above three modes of being, which embraces items of apparently isolated experiences in a totality conceived as a unified experience. Man exists in this experience as a totality which establishes in this way its own selfness and its own world, simultanously and identically. This world is a 'world of discourse' [31] (in such a manner is given to understand the statement of Wittgenstein : '*The limits of my language mean the limits of my world*' [32], and hence, the boundary of my selfness, too).

e) being the self open means that man should be defined as a 'deficient being' [33] and a being of potentiality' [34] — in contrast to animals whose being is fully determined and is not wordly but environmental [35]. Taking all those modes of being in account, it follows that man is 'homo of his relatedness, that is, *capable* of education and learning and *in need* of education and learning.

---

[27] See BRONOWSKI op. cit. p. 80 and also ALLPORT op. cit. p. 19.

[28] See ALLPORT op. cit. p. 91.

[29] KWANT op. cit. p. 210.

[30] The constitution of man as cultural being through his language is the basic argument in Benjamin L. WHORF's 'Language, Thought and Reality'. His thesis, the forms of thinking, the knowledge of the world, the conceptual framework of experience are originated in man's language, — is rooted already in *HUMBOLDT's*, E. SAPIR's and others philosophy of language. Since the sixties this thesis is often objected. See also ALLPORT op. cit. p. 39-40. Interesting discussion of the Whorfian thesis see : J.W. BERRY & P.R. DESAU : Culture and Cognition (Methuen 1974).

[31] See KWANT op. cit. p. 120-2 : 'a universe of discourse'.

[32] See L WITTGENSTEIN : Tractatus Logico-Philosophicus 5.6 - 5.641.

[33] This is a basic concept in the anthropology of Arnold GEHLEN.

[34] So Adolf PORTMANN in his anthropology (f.e. 'Um das Menschenbild' Reclam 1966 ^{2}).

[35] 'Umweltlich' in UEXKUL's terminology.

It is not to be concluded that, because the self is open, expanding and changing, with every atom of time a total change occurs. There is, educandus'[36], in ontological need of self-expansion, i.e. of the constitution however, a dialectic of change : the smallest transformation means principally that the new being is not identical to the former being, but at the same time the identity is preserved. The solution is found in a concept of the *ego as a component in a system and itself a system (a totality)*[37] — that is, the change occurs *within* the system *and* within the totality of the self, so that the consistency of both is not harmed by the change of a singular item (or of some one). This assumption is verified by different conceptions — f.e., ALLPORT refers to the self as an 'open system seeking progressive new levels of order and transaction'[38] and J. BRONOWSKI, who not only compares but even reduces human mind which gathers informations and is becoming transformed through them, to the machine which gathers information, both preserving meanwhile their consistency. Moreover, Bronowski dispelles the fallacy as if unity and change were alternative opposities.

It is appropriate to say that '*in order to be unique, one must not be born unique*'[39]. Just as the typing machine as a whole does not change despite the fact that it wat used : the hand which strikes the keys causes permutation in the metal, in the rubber band, etc., so the self of man, despite the fact that particular changes occur in the totality of his being, preserves its consistency. Hence the question what causes the items to form a whole, a system ? It resembles the question : according to what notion will a particular act suit a system, while the other act will diverge from it ? The unity of the typing-machine is granted through the producer in the form of its function, for which are rendered particular and limited possibilities. But whence the unity of systems like man, culture, world ? This problem shall be raised again in the discussion on self-realization, because the suitability or the divergence have to be derived from somewhere. In order to answer this question, we have to refer to the genesis of the system, the wholeness of the self.

The self is not created as a being from nothingness ; when man is born, a new focus of relations, already embedded in a system, is created : that is, a carrier of meanings (and evaluations) grows, from now on, within a world, already constituted as culture, and not among isolated items. It is not his task to totalize them for the first time. Through the medium of language (not only the articulated speech, but also 'language' in all kind of symbols and patterns which express the reality), man attains a world, would that he has to construct its structures — 'to build his own world' — anew, that is, to totalize his personal experience within the transmitted systems. This occurs inevitably since the personal experience is already acquired through the means of the traditional experience. Even when personal findings contradict the transmitted experience this contradiction itself is stated in relation to the traditional assumption [40]. It should not be concluded that the becoming of the self is already entirely determined, that is, as if the system totalized by man is already found in a system in which he performes his own life (i.e. his own acts own totalization of relations). The transmitted means of experience *limit*, indeed but neither do they determine nor do they mould the act of totalization of man's own world, as well as his self-constitution. That limitation is the meaning of *culture* [41].

---

[36] See DIENELT op. cit. p. 40 ff.

[37] See ALLPORT op. cit. p. 27f.

[38] See G.W. ALLPORT : Personality and Social Encounter (Beacon 1968 p. 51) (later on in the footnotes ALLPORT PS) ; see also ALLPORT op. cit. p. 29.

[39] BRONOWSKI op. cit. p. 7-10.

The standpoint of man here and now is not disconnected from the standpoints of those who preceeded him. This is so much so, that even in his present, personal place, all the builders of the transmitted systems are latently 'with Him' (in the mental instruments of his personal experience). Man is a part of a continuum, whose every component adds to the accumulative experience. No one is divorced from the preceeding experience, even in its rebellion against it. The term 'to add' not only implies a quantitative expansion, but also a qualitative one : combinations that did not exist previously, contribute meanings to the experience — meanings which were not found in the former one, — and the totalization of new items in the systems is now possible which the previous experience would not allow to include them in the system (or not with the same evaluation). In this manner, each man contributes to culture in its transformation, that is, he contributes to culture's permanence and transformation simultaneously, while his being itself is constituted within the same changing culture.

This qualitative addition returns us to the matter concerning the definition of the self as a unique complex of relations. Whatever the limitation, — derived from the nature of relatedness, — the experiences which establish the self (and which occur through transmitted means and in a transmitted world as a system) remain personal and original in their constituency, in the connection and significance of each detail to the other and concerning the point-of-view, by whose means *these* details were affiliated and brought into *this* system, this hierarchy and this evaluation. The eventual conclusion until now that man can never introduce something new, is jointly true and false. On the one hand, the 'novum' is found in each experience, since exactly the same experience (though something similar to it) could never have been ; but on the other hand, concerning its constituents, the 'novum' is not entirely new, but a combination of already established relations in a new manner. This is also true of revolutionary discoveries and revolutionary (preferably : 'revolutionary') situations : the creation of being from nothingness is impossible. Obviously, this does not mean that the acts of man are determined, they are, however, conditioned [42].

---

[40] See MERLEAU-PONTY op. cit. p. 208 ff ; ALLPORT op. cit. p. 82.

[41] See BRONOWSKI op. cit. p. 85 and also the main attitude in his book 'Science and Human Values' (Penguin 1964^4).

The relatedness to a system is not established only as a historical subsequency and continuity, but also as a social belonging. The new focus of relations that is born, is already a component in a system of being-together, the child already belongs to the family and by means of the family to wider realms of attachment. This belonging does not imply a pragmatic necessity, but that the becoming of the child's self occures in attachment to the family and its culture. Here, as well, the limitation isn't determination, and in any case isn't immobility ; all this means only that the self is not exempt from belonging, not even when it tries to extricate itself from the actual or imagined burden of this attachment. This is the case because its negation too will be a negation of something well-defined in the fundamental attachment. The existence of the self in socio-cultural constitution does not imply passivity : as man is not a reactor which responds to psycho-physical stimuli in a mechanical manner, he is not a being passively activated by previously determined factors. Man is active, constitutes systems and causes transformation in them. History does not jump from point to point in space and from instant to instant in time above abysses, but is a continuum of systems open to transformations. Within those systems the self of man is interwoven. The system, or more correctly the systems, into which man was born as a new focus of relations, were constituted and continue to be successively constituted — through transformations, ordering, organisation and syntheses of new details, i.e. through classification, annexing or dismissing details by preference [43]. Would be the activity of constitution incidental, that is, would the activity of ordering, organisation, synthesizing be void of some sort of constancy, no culture could be created at all, since not only that a system would not be transmitted in the unites of time passing away and in the realm of being together, but also that even the individual himself, who formerly has recognized himself as a part in the system as a totality itself, would lose awareness of the connection between the present and the coming components. The constancy of the system exists only if there is a principle which totalizes the items in a structure [44]. This principle is prior to experience, is permanently present in current experience and is latently transmitted in the system itself : in what is and what is not included in it, in the nature of connections between the components, etc. The principle is transmitted also directly, as an articulated formulation which has to function in the coming totalizing. (Being the principle prior to experience remains a true assumption even if would be argued, that once-a-time it was derived from experiences. The singular man here and now does't *begin* human history but acts in the frames of already structured culture.

---

[42] V.E. FRANKL op. cit. (see footnote 24) p. VIII. See also P. WEISS : Freedom of Man.

[43] See MERLEAU-PONTY op. cit. p. 152f ; also ALLPORT p. 21,46.

[44] The frequent terms are : organizing principle, unifying principle. I prefer the term *totalizing* principle, since the quality of the aimed organisation and unity is not one of an aggregate, but of an organic whole in which the relations between the parts are closely mutual and conditioning.

This principle is axiological: it determines preferences, evaluations, hierarchies, the possibility or impossibility of correspondance or synthesis. In this manner, the principle assigns meaning to the system, or, in other words, bestows the foundation for its very being as system. Accordingly, man is born into and exists in the world in systems; the principles, values and meanings transmitted to him — latently and directly, — are ontological conditions of his being, i.e. since there is no self without being related in systems and without being itself a totality of relations; the totalizing principles, the values and the meanings are factors which constitute the self[45]. Thus it is given to understand the views of V. **Frankl**, of A. **Maslow**, etc., who emphasise the ontological status of meanings, and who maintain that their absence causes not only spiritual inbalance, but also, significantly, dehumanisation: man as man can exist only within meanings. His need for values and meanings is vital. If men had the possibility to exist like animals, one could imagine a situation of being without totalizing principles, values and meanings. However, this possibility is not open to man. The transmitted system, together with the toalizing principle(s) comes to the new focus of relations (the new-born man) through value judgements, signifying statements, ordering propositions, which are expressed in language. This is never created from the nothingness, but is accompanied, here and now by overt and latent evaluations and rules of knowledge. Even indicative propositions express relations between concepts, symbols, connatations. (It is useless to descend from the level of propositions to the micro-linguistic level — words and their components, — since language is *essentially* discourse. Man does not inherit a dictionary, but words in the realm of well-founded connections, that is, in relations directed to principles, values, meanings). Every item in its relation to others belongs to a system having a ground of meaning which is the foundation and justification for the concrete combination. In a new experience, man is likely to discover combinations that are not verified in the light of the value which functioned in the formation and the totalization of the system, as well as in the inclusion that item in the system. In this case he will dismiss such a combination and receive an other item. It is also possible that the refusal of validation of the item's relation to the system will change the meaning of it's belonging to and evaluated in the system. For example: the new experience 'Black Panthers' will be combined by one, whose totalizing principle concerning being-together is 'equality', to the items: social stratification, ethnic discrimination, the status of different functions in the division of labor, classes and education, physical conditions and the emergence of mental efficiency, etc. In the course of this totalization could happen, that an item that previously belonged to the system of this concrete society, i.e. its assumption as a system, — in a positive sense, would now appear in a negative light, or would be revealed as deficient, that is, it would be found as belonging to the system in a manner of absence, like a 'hole' in it, which calls for completion. One who accepts a different totalizing principle concerning being-together, f.e. 'social gap', will reveal in the same system other components (positively and negatively) ; also the transformation caused, or should be caused by him will be different, or evaluated differently.

---

[45] On the relation between meaning and being together says KWANT: '...we enter an orderly field of wordly meaning through the others, through society. Hence our existence is an existence through others'. (p. 76).

The totalization of components which form the system, and the totality of the self, is performed by man through the medium of transmitted values (accepted or refused) and additional new factors. The self is always attached to selves like him, in their wholeness — his self is attached to the Other. The shared and related existence is not only a matter of facticity but an ontological condition : only in relation to the other can the establishment of the self occur, and this in two senses :
a) the condition for his being this unique totality is that there must be another totalitiy different[46] from him, but also related to him sufficiently so that the distinctiveness could be stated as well the dimension of belonging that enables being-together. This means, that even the difference has to be on the level of common relations, because absolute difference would prevent any reduction and even individuation.
b) Man is a communicative being. In this world of discourse the systems of meaning have to be transmitted in order to exist and in order to make for the self possible to be built in them. The 'other' does not appear as any other object in the experience, but as a potential and factual partner in the totalization of systems, i.e. a partner in the world. Man is not obliged to persist in the specific structure of being-together, however, even in his severance of connections with the original system, he will find that he has hidden connections with it ; these connections he will carry with him to the new structure. This means that a combination of systems will exist within him, not a separation. In other words, man never rids himself of social and cultural belonging, but joins and synthesizes elements and transfers 'centres of gravity'.

It may be concluded, then, that the a-historical and a-cultural self, as well as the self outside of being-together, is an impossibility, consequently, just the man detached from cultural relatedness, a man lacking limitations, — and a man secluded from social relations, — exempt from obligations, — would be a-human, that is, inauthentic. On this background two basic concepts of education will be understood : the *transmittence of inheritance*, i.e. the intensification of the awareness of continuous belonging is the very humanisation and also is the creation of the self, though, not as a fixed and closed being, but as an open one in the open flow of history, as a unique being which is a focus of historical-cultural relations. The second concept is *socialisation* : the intensification of the awareness of social belonging as a condition of existence (and not as a consentient acceptance of a forced burden). Being together will not be represented as a compulsory, pragmatic necessity of mutual wants, for which it is 'worthwhile' to 'suffer' socialisation, but this is the complete dimension of existence. Therefore, the concept of 'individuum-centred' education receives now a different meaning : this is an education where the *related self* is in the centre, which is the same as to say a culture-centred and a community-centred education. The apparently closed self can neither be represented as a purpose in itself, nor as an unrelated educational aim [47].

---

[46] See STRAWSON op. cit. ibid and the wole chapter concerning 'Personality'.

Another educational conclusion is that the surrounding historical conditions in which the experience, within wich the creation of the self occurs, have a constitutive position concerning the being of the self. There is no extemporal, eternal self, before concrete experience. The being is realized in a particular and environmental concretum. Also when transferred to another environment the being will enact the changes, which seem necessary, within the systems 'it brought along with it'. The unity of the self is maintained by values and meanings, whose source is not to be found in the actual historical-social concretum. It would be irrelevant to claim, that the 'first origin' of those values and meanings was, nevertheless, a historical-cultural-social experience, since we do not come to begin history, but to be interlaced in history in the time and place of our involvement in it. If the values and meanings — which provide the ground for the totalizing principle — would themselves been originated from the actual experience, then existence would dissolve in atoms : every moment in each individual situation would be transformed into a new beginning, — that is, there would be a permanent revolution.

Here again rises the difficulty, mentioned earlier : how can the *concrete* self be separated from the *ideal* self, and as such projected to be realized ? The totalizing principle represents the system (= the self) and its elements in different levels of comprehension : as they really *are* in the experience, and also as they *should to be* in relation to other elements, to others systems, to the very totalizing principle. The self knows itself not only in its deeds as they appear, but also in its deeds loaden evaluation and signification on the basis of the principle that locates the self in the system, according to the deeds performed and the deeds not performed. In confrontation with this principle(s) the self accepts the results of the totalization in a positive or a negative manner, that is, it reinforces or negates its position as self. The self knows itself 'as a' being that suits or does no suit the being considered as ideal and desired to be accomplished. Since all this happens in an already existent totality, the consequence is that this 'as a...' is not the only possibility the self has, even in the given conditions. If this were not so, the self would not have to evaluate the reality of its being according to alternatives.

---

[47] On this subject see J.S. BRUBACHER : Modern Philosophies of Education McGraw-Hill 1969 p. 60 ; J.W. GARDNER : Self-Renewal (Harper & Row 1964 p. 136). The concept of 'child-centred', 'individual-centred' education is frequently challenged by Th. BRAMELD, R.S. Peters, P.H. HIRST, i.a.

The question which still remains to be asked is : how can a 'regressio ad infinitum' be avoided, since it was not yet clarified whence the criterion for the preference of one totalizing principle to another, which would apt for the better comprehension of the world and for the most authentic activity in the world ? Thus, principles and values are essential to this very distinction ; again, a principle as a criterion will be necessary to distinguish between the principle which will be found from somewhere and that which is already used, and so on, and so on. The solution to this grave problem of all ethics can be found by conceiving the values and the meanings themselves as elements in wholes, that is, the value 'equality' — for example, — is a component in a system of values in which there are relations such as 'close to..', 'exchangeable or apt to be moderated by...', 'obliges...', etc., while those relations are derived from the internal logic of the system [48]. The axiomatic character of the contradiction 'equality-discrimination' is derived in a logical manner, as well as all the relations deriving from them [49]. In this way we recognise each value together with its determinants and limitations and in this manner we single it out, because if it were not so, it would not have been possible to speak about a particular value. If every content and every definition were possible simultanously, then no content and no definition would be possible at all. We recognise values in an ideal realm of content, in the sense that just these deeds and these connections in the experience can realize or hinder 'equality'. The ideal, primordial, realm of incidence is a condition for every positive theory of value, because only in this manner is it possible to choose prior to experience, an action that should be performed, and only in this manner is it possible to evaluate the performed action, to judge it *juxtaposed* with a value which preceeded it. Only in this manner have a meaning repentance, shame, etc., and hence, on the other hand, satisfaction and clear conscience. The ideal realm of incidence of values allows us to recognize experience as 'carrying on its back' values (in the terminology of Max SCHELER [50]. In this 'loaden' manner we get inherit our culture, in whose systems the elements of the experience which was, which should have been and which is required to become, are organised. In this way we are able to add elements to the transmitted systems which can be brought in accordance with its totalizing principle, i.e. with the values ; or we can detract an element, which, over a period of time, became anomalous (either by its very essence or as a consequence of a new situation) [51]. 'Our unity is never automatically guaranteed. We maintain some modicum of human integrity only at the cost of constant struggle and reinterpretation'[52], says J. **Wild**, that is, the constancy and the completeness of the self are assured on the condition, that the totalizing principle is in correspondence with the elements of the system and with the meaning of the relation between them and this must occur in the concrete historical, environmental data. The self weakens when it does not succeed in holding the system, which grants his being, in its unity. In the same manner a culture is damaged by disintegration when the people who sustain it — in constructing its systems, — do not succeed in accomodating the totalizing principles with the components. From now onwards it is justified to say that, since the self *is* the action-of-the-self, its unity-totality and stability are dependent on its ability to have a strong hold on the well-constructed and consistent systems, that is, the values, which are the ground for the totalizing principles and which give meaning to the whole structure, are in accordance with the elements and their mode of being in the system. This is what J. **Bronowski** (a scholar in natural sciences!) means in his far-reaching conclusion: '...it is not possible to act practically without forming a picture of the world by implication, as an integral part of our action. We do not operate on nature by fits and starts, but by forming our experiences into a connected view'[53].

---

[48] See Alois ROTH : Husserls ethische Untersuchungen (Nijhoff 1963) and already by F. BRENTANO : Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis (1889).

[49] See also R.S. HARTMAN : The Science of Value and H. MARGENAU : The Scientific Basis of Value Theory — both in A.H. MASLOW : New Knowledge in Human Values (Harper & Row 1959).

[50] See M. SCHELER : Formalismus in der Ethik und materiale Wertethik (Niemeer 1916).

[51] See A.H. MASLOW : Psychological Data and Value Theory (in A.H. MASLOW, ed. New Knowledge in Human Values (Harper & Row 1959 i.a. p. 128-9))

Aharon **Katzir**'s 'In the Furnace of Scientific Revolution'[54] is written in the same vein. A picture of the world, i.e. a world view which united the singular acts is the very principle which totalizes the systems, — that is, the culture, — in which the self, itself a totality, acts. The meaning of its deeds is derived from the values, which found the principles of the entire system. This occurs even if the action is the negation of a particular value. Regarding self-realization it hence follows, that the aspiration for it is a function of meanings and values, according to which the self exists as a whole. Seemingly this does not differ from the concept of the 'super-ego' corrupted the authentic existence of the self as raised in the form of an 'other', an 'Id', 'es', somewhat external and objective which harms the subjectivity. The ideal self, as described here, is intrinsically internal and it is the very authentic totality which the experimental self *is* as an existing and as an ideal being, as one, ('this am I and that I have to become, in order to be my authentic self'). The ideal ego that arises from the ideal content of the principle, it is, from the values, is not derived from ant 'objective spirit'of **Hegel**, nor from any 'Holy Spirit', latent in actions and systems. Though, it could be asserted, that the meaning of both concerning the being of the self is similar to the meaning of the ideal totality of the self, which governs its actions. However, the structure described here is in no need of any objectivity, separated from the subject, placed 'above' the acting ego, nor is in need of a transcendent being that emanates it. It is necessary to make another distinction concerning a parallel assumption. **Berger** and **Luckmann** maintain that 'in the course of action there is an identification of the self with the objective sense of the action : the action that is going on determines, for that moment, the self-apprehension of the actor, and does so in the objective sense that has been socially ascribed to the action'[55].

---

[52] In his Introduction to MERLEAU-PONTY op. cit. p. XVI.

[53] See BRONOWSKI op. cit. p. 27; also ALLPORT PS p. 162: 'a unifying philosophy of life'; also DIENELT p. 136 ff in the chapter on 'Conscience'.

[54] In Hebrew. As far as I know, in the meantime an English translation was to be published.

The term 'society' here minimizes the real size of the subject-matter, as it limits the validity of granting meaning to an action in the realm of the factual structures of being-together ; thus, these structures are — partially, — factors of appointing meaning to action, but this meaning was already previously attached to it, originated from the ontological relatedness of being-together which is revealed in the deed. This occurs on the level of the system's ideal incidence concerning the new component of the system, absorbed from the experience, and that, according to the values which give meaning to the action, in its very essence. It is quite probable that a certain factual society bans a particular action on behalf of actual practical reasons, even if this deed results fundamentally from the meaning of the system, i.e. is in accordance with the meaning of the system, which is, hence, more objective, or correctly : is objective *alone*, as opposed to the subjectivity and relativity of the human aggregate 'society', which motivated an other deed.

By virtue of systems having ideal incidence is it possible for the self to be a focus of aspirations to project forward the desired ideal which is to be realised in the future acting. This projectivity of the self is open and is established in a process. The self is a totality whose totalizing principle needs congruent appointment — that is, uninterrupted spiritual activity of searching, accepting or rejecting the change of the principjle, — in relation to totalizing principles of broad spiritual structures and in relation to other selves (=wholes) in a common being-together. Nevertheless, we yet have to contend with problems concerning the concept 'self-realisation'.

WAYS OF SELF-REALIZATION

The fact that the self is open and a product of process, is confirmed in man's self-reflection and his looking beyond himself ; if the self would be fully given and closed, then this reflection would be 'boring indeed', since everything which could become known, contemplated and planned as regarding the self, would already be known. The reason for the self-reflection is the need of examination of the gap between that what is and what is possible and must be, and the intention to extend the self toward that which is possible and that which must be. If there were no other possibilities to enact, there would be no ground to be ashamed of the already accomplished, nor to aspire a more suitable action[56]. The gap between the being and that which must be activates man ; a situation of 'zero-correlation'[57] would be abnormal and it is possible to say : non-human, as it would be non-historical. However, there are dissensions concerning the position of the possible and its modes of realization. The two traditions, that of the psychologism and that of the sociologism, form, even today, to a large extent, the outlook on both problems.

---

[55] See P.L. BERGER & Th. LUCKMANN : The Social Construction of Reality (Penguin 1972 p. 90 ff).

Since the beginning of this century, the psychologist view inherited the assumption that man's potential is psycho-physical, i.e. it is confined in the limits of body and psyche. Self-realisation is, hence, the satisfaction of instinctive drives[58]. Even a psychologist, who is further away from these attitude, — K. GOLDSTEIN, says, that '...under certain conditions the tendency to actualize one potentiality is so strong that the organism is governed by it"[59]. All the potentials of man are — according to this assumption, — from the day of his birth ready, 'clear-cutted', overt in realm and content, and thus, his satisfaction too is evident : as like as the satisfaction of hunger can be achieved by eating, the satisfaction of the drive for self-preservation by the cultivation of means for fighting and the search of protection before danger, so evident can be the way of self-realization, i.e. of satisfaction the drives for fulfillment of potentials, given in the psycho-physical consruct. The prevention of satisfaction (self-realization) causes a frustrating and pathogenic feeling of deficiency. The organic potential is held to be raising well-defined needs[60] which merge into man's personality and push him toward his selfness in one manner of satisfaction, until it is possible to call man 'capable of this or of that type of satisfaction'. The psycho-physical datum is revealed in the actual self as an ability, a kind of predestination to perform very specific matters, so that the engagement in that particular matter will be the most beneficial for the surrounding, as well as the most satisfying to the doer. To say that someone is a 'potential teacher', a 'potential surgeon', a 'potential merchant', is almost the same as saying his name with a more complex characteristic. This is then the very 'what' which man has to reply to the question 'who are you ?'. It is the 'what' which should be the focus of the aspiration to satisfaction, i.e. for self-realization.

Here joins the inheritance of the sociologism,[61] the several theories of role. According to this conception, the man who is musical must play, he who is leader must be a factory manager or a politician — not only because his success in this work secures the maximum benefit for the society and the maximum satisfaction for himself, but also because the society in which the individuals maximally realize themselves in the healthy and stable society. Therefore, the society has to supply man with that which was assigned to him from his very fundamental constitution — from birth, — and to assist him in realizing the unique self in the assigned role. Psychologism expected for the *reduction of tension in man* and sociologism for the *reduction of tension in society* as a result of satisfying and realizing man's explicit assignment[62]. As regarding the first claim, the search for satisfaction is the exclusive business of the individual who strives toward self-realization, that is, toward the reduction of tension in his personality. Because of this, his striving towards realization cannot stand up to a test external to him. Every limitation will increase tension, every obstacle may reduce the satisfaction. Essentially, the second claim too is basically atomistic, as it considers society as an aggregate of individuals, in which each person strives for the satisfaction of self-realization in his exclusively predestinated role. In both attitudes lies the hidden assumption, that through introspection (with or without the help of psychological analysis) the designation comes be blatantly explicit : that which is potential and designated for realization is but waiting for its discovery and embodiment in a singular manner, as there can be no doubt concerning the satisfaction of instinctive drives on the ground of the principle of pleasure.The atomistic approaches did not consider the *meaning* of the subjective claim for realization in the realm of being-together, since they don't consider the confrontation between the aggregate and a system of relations. Already in Alfred ADLER's individual psychology — which was both a part of and an opposition to the classical psychology at the beginning of this century, — the exclusive possibilities of man were negated. It became evident, that teacher, actor and political retorician appear in the same group ; butcher, surgeon and 'Mac the Knife' are to be found on the same search for satisfaction, etc. etc. From the standpoint of the potential solely latent in man, — there is not to be found a sufficient ground for the preference of one way of realisation instead of an other one. In the 'psychological biography' of Jean GENET, represented by SARTRE,[63] no primordial conditions of the self could explain its prefered realization when he was a criminal (with a 'considerably' wide range of performances...) or when he was a succesful author. There are no indications as if Genet was aware of being a potential author who has to strive to realize his self in this manner, as it is difficult to separate the *conditions* of his becoming a criminal from the realization of this inclination — properly or not, — which apparently was only *one* of his 'predestinations'. It seems, that the very starting point of the naturalism (better, naturism) is mistaken ; in contrary to the total functional determination in the animal world, man excels in a variety of potentials and in an extensive ray of behaviours suited to them ; that is, man is not a specialist but a *generalist*, in his very nature[64]. For the same reason, it is a contradiction to assume that man is able to realise all that is hidden within himself, or in naturistic terms, that man is able to satisfy the potential needs of his self. The self, which is open and is constituted in a process (an ontological precondition for his being, and this in changing socio-historical conditions, which are the practical preconditions for its becoming) — is not confronted with *one* only choice which is persistent in time. Hence, in introspection — not in psychoanalysis, there can be no singular finding and will not be able to infer any projection about the realisation of that finding. The question should be posed as such : according to what may man test his self in an act of reflection, and decide that the gap between *what is* and *what should be* is such-and-no-other and that it demands such-and-no-other change. However, before we commence the search for an answer to this question, we shall have to deal with the current claim for self-realization.

---

[56] See J. DUCASSE : What can Philosophy Contribute to Educational Theory in J. PARK : ed. The Philosophy of Education — Selected Readings (Macmillan 1963^3). In concerning the problem of shame see N. ROTHENSTREICH's outstanding discussion 'On Shame' in The Review of Metaphysics XLX-1 Sept. 1965 p. 55-86.

[57] See ALLPORT P.S. op. cit. p. 161.

[58] See DIENELT op. cit. p. 97 ff.

[59] Cited in ALLPORT PS p. 91 — from K. GOLDSTEIN : The So-Called Drives.

[60] See MOUSTAKAS op. cit. p. 23.

[61] The term is here used in an amplified meaning, but it corresponds fundamentally to its realm of relevance in the sociology of knowledge (from Karl Mannheim on) and also in the classical and new Marxist literature.

---

[62] See ALLPORT : The Trend in Motivational Theory, in Moustakas op. cit. p. 40 and also MASLOW op. cit. p. 46 ff.

[63] See J.P. SARTRE Saint Genet (Mentor 1964).

In the last 300 years, Western society has progressively become a working society, that is, the production business and the economic, class and moral relations derived from it consequently, have become the core of human activity and the focus of man's feeling-the-world. His designation increasingly becomes that of a narrow here-and-now, the perspectives of his wealth, his success and self-realization are measured in the socio-historical concretum in this narrow sense ; so far that even his very ego (subjectivity, personality, self, etc., according to the context), his spiritual and social activity came to be measured by the criteria of product and of his position in the realms of production[65]. As result, the understanding of the concept 'self-realization' increaslingly focuses on the areas of 'jobs', which became the essential form and the quasi-exclusive expression of human activity. To attain self-realization can not mean now to write philosophical tractates *while* polishing optical glasses (as SPINOZA did) but that one should be a specialist in writing theoretical treatises, *or* in polishing glasses ; one should not polish *and* meditate, but concentrate his doing in *one* occupation, which earns one a living. The esteem of a man's position in society is now gauged on the ground of the maximal concentration of his unequivocal ability in one engagement in one 'job'. Since esteem, status and even material satisfaction accompany types of occupation in a blatantly inconsistant manner, and on the other hand, esteem, status and material satisfaction became — unfortunately, the main motive of action — there is an inclination to call self-realization that very business, which according to temporal-actual judgements seems to be preferable at a particular time. In this way, realization is separated from the data which would 'determine' it, without connection to the conditions of the embodiment. Bearing this factual situation in mind, we may now turn to the question of criteria for choosing ways of realization, i.e. for distinguishing between that which is, and that which should be, as the ground for the aspired self-realization.

---

[64] See GARDNER op. cit. p. 23 ff.

[65] See on this subject H. ARENDT : Human Condition (Vita Activa) 1960. Some points of view and preliminary conclusions concerning working society in the technological culture see in my 'Der Begriff 'Arbeit' in der Philosophie der Gegenwart' (Lang 1973 — p. 200-215).

On the basis of the ontological considerations, concerning the being of the self, in the first chapter, there is a possible hypothetical reply to this question. The self is *a part of a system* and exists in the world, in history, in concrete society (according to the appropriate ethymological interpretation of HEGEL : concrete = growing-together = con-crescere). That is, it is the same being-in-the-world and being-in-a-system whose unity is established by the totalizing principle, which, in turn, forms a part of the system of meanings too. The self reflects itself, — i.e. the acts it performs, the role it plays, — in such a way that the deeds, roles, etc. stand to the test of congruency with the whole system and with the specific totality within the system, that is, himself. One cannot discuss in a singular manner the self in its deeds, considering the system in general and the concrete socio-historical situation in specific. Therefore could happen, that according to the meaning of the principles which totalize a system of culture, man could realise his selfhood in a socio-historical situation of this half of the century in very different ways, even in a contradictory manner (as it is manifest in the generation-gap in Germany before, within and after — eventually..., — the Hitler-era ; or in the transformations in western industrial society, in the Third World. Assignments and roles can be pushed in the foreground, which according to different totalizing principles of other systems of meaning and in a different historical situation perhaps did not seem apt to be called self-realization. Moreover, if man got involved in something which his potentials seemed to oblige ('in a singular assigned manner') he would assess his actual realisation as neither in accordance with the system in general nor with the totality of his self specifically. Similarly, one cannot assume, that Che Guevara achieved self-realization in a specific manner while acting in underground fighting, or through medical practice. Until the early sixties in Israel was physical labor in pioneer-circustances the prefered way of self-realization and one, talented in whatever field, would condemn his inclination to choose a 'white-collar' job. The pioneers of awakening Africa and of the new society in Asia, advancing forward to the technological age, will behave according a similar concept of self-realization as Israel's pioneers did. They will find — if reasoning properly, — its frames and directions through the will for congruity with the totalizing principles of their socio-historical concretum, i.e. in the awareness of belonging. This means, that self-realization can not be spoken about if not in relation to the broader systems of meanings, i.e. world-views, historical conceptions, etc.

When there is a disharmony between the identity of the cultural system and the self as totality according to their totalizing principles, then it is possible that the very same man will aspire to different assignments in different times and will call them equally self realization. The effort for a re-equilibration, through controlled transformations, is the task of education in its broadest sense, and is the meaning of cultural change. Both oppose a perpetuation of disharmony, and its results : atomization of culture and society and a trend to a 'permanent revolution', which means disintegration of the whole system and, hence, of the individuals belonging to it. Those efforts do not aim any restoration, opposing what can be called progress ; thus the reinforcment of harmony serve progress equally, i.e. transformation *within* the system, and preservation of a consistent world view, which from the self can trace the preferable modes of its realization and deduce the totalizing principles of the culture and its particular whole. The preferable mode of self-realization can be found in self-reflection, through which will be revealed the categories of belonging. The stabilization of the self rises from the commensurabilty of the totalizing principles of the socio-cultural and historical system, as the focus of the world-view, and the totalizing principles of the single self. The choice will not be a result of some 'perverting' of the authenticity and 'deminishing' the freedom of man, since this equilibrium is an existential necessity and an ontological condition (even if eventually disturbed). This process of choice confronts man with an 'ought to be'. 'The ultimate aim of self-realization is to realize, not so much the self one is, as the self he ought to be',[66] says BRUBACHER. (a correction is here required : the ought-to-be accompanies the already-existing in the very mode of his being, since man's self always transcends himself : he exists on two levels of self-reflection, considers himself in his deeds as they are *and* as they should be according to the values which are the ground for the totalizing principle.)

Now we find the key to the preference in choosing the modes of self-realization : amongst the many potentials — not at all unequivocal, — is chosen the one that man thinks it is in congruence with the totalizing principle of his self and also with that of the system with which it was constituted and within which it performed transformations, all that under the condition that he desires to be linked to that system in the future as well. This decision for choice can be faulty essentially or faulty concerning the conditions in which it falls, as like as the negative decision can be generally correct if man aspires to form systems of culture different from the previous ones, according to new principles or new emphases, or on ground of deviation in the hierarchy and evaluation of the elements. In this case, with the course of time and as a result of many similar decisions of many people belonging to the system, the whole system will be shaked, and the self within it. Man always looks himself in the mirror of a system (any system). If his decision is to act for self-realization in congruity with the system whose totalizing principle he accepts, and despite this he separates his own self-constitution from the system, then begin the pangs of conscience, perplexity, regret, a self-defending disregard and even self-defeit by faulty interpretation of the deviating deeds. If he acts in accordance with new, favorable principles, he will be filled with a constructive spirit of renewal, or with an egotistic spirit of isolation. At any rate, transformations of this kind too occur on the basis of the transmitted systems which formed the self. 'Selves are not rational abstractions, they are historic personalities, they are among the components of this world of human achievements ; and there is no other way for a human being to make the most of himself than by learning to recognize himself in the mirror of this inheritance' [67], maintains OAKESHOTT. The meaning of heritage does not denote a fossil of contents, but a cultural system in a continous movement, which establishes and includes the self.

---

[66] See BRUBACHER op. cit. p. 115.

The role, which the self considers realizing its selfhood, appears as ideal, since it was previously not existing in its experience. He who views himself as a 'teacher', a 'musician', points this out as a type of assignment and as a characteristic component in an hypothetical system, whose constituents are obviously — for the majority, — known clearly ; it would be impossible to describe the type 'teacher', etc. otherwise, not the elements of this assignment, its conditions, the meaning of the acts. In placing the desired ideal type before himself and in placing himself within the system which includes this new item, the self objectifies a fragment of its self, in the sense of 'that teacher which acts in correspondance with the principles and the components of the system', [68] is the cooperator in the 'social world'. When he 'internalizes the role, this social world becomes for him subjectively real' [69].That is, when he succeeds to set the type in concordance with the system and begins to bring about its realization, it becomes a part of his self ; previously he regarded it as an object of his apiration and now it becomes his very subjectivity in its realization. There is an inclination in contemporary society — as well as in man himself, — to exaggerate this fragment of role in the totality of the self and to judge the totality as if it was identical with the fragment [70]. This inclination is not fully unjustifiable, since the role man plays in society gathers greater significance than all others fragments of the self whose attachment to the being-together is less important. Activity in a common and public realm imposes responsability on man in the same degree for society as for himself, since in *harming the systems unity, the self's structure too is harmed*. We need the realization of being-together, — in which realization of the culture in the concrete present and as starting point for the transmission of the inheritance is focused, — for the realisation of ourselves [71]. Isolated self-realization is an illusion (even in the communes of modern West) ; and even if it could be performed, it would be but a realization of being-together in a negative sense : deficiency of a component from the system, violation of the congruity and of the integrity of it. One should not cancel the objective dimension of realization — contrary to the orthodex-existentialist attitude as it is expressed also by BUGENTHAL. According to him, the condition of the desired realization is being free of all limitations, that is, it is the realisation of the 'I-process', the empty ego, which is a pure drive to action and not the realization of the self in which the objectification of relations already occurs [72]. Similarly, according to **Sartre** — prior to the turning point in his philosophy, — self-realization may be the act performed in absolute freedom, since only the man whose deeds had no foundation and no justification can be an authentic, i.e. free — because from his very nature for 'freedom condemned' being. However, from this anarchic-romantic thought-structure **Sartre** could not infer the establishment of society, nor consequently man in this world of his. The theoretical dualism based on the dichotomous eternally-tragic assumption of 'subject versus object' shatters in the reality of historical and social man.

---

[67] See M. OAKESHOTT : 'Learning and Teaching in PETERS, ed. The Concept of Education (Routledge & Kegan Paul 1967 — p. 161).

[68] On objectification see MERLEAU-PONTY op. cit. on several places.

[69] See KWANT op. cit.

[70] See KWANT p. 108.

[71] Ibid P. 68 ; see also GARDNER op. cit. p. 92.

The acts of man would lack meaning without commitments, [73] because meaning comes to the isolated deed from its place in a system and on ground of the competancy of the totalizing principle for it. *To be meaningful is to be related*, and hence, meaning is not reasonable from itself isolated. As already discussed in a former section, relatedness means limitations ; however, this is not a metter of choice or dismissal but a basic ontological condition of man. This being so, to realize the self means to realize the limitations ; they are not external and conpulsive but internal and stipulating. Self-realization is the realization of the historical and the social self. The responsability not only contributes to the stability of mutual relations, but also founds and constitutes the self. The maybe disjunctive contradiction : either 'my individual wishes' *or* the 'fulfillment of social obligations' is but a fallacy, even if in daily feeling seems to be valid to guide decisions. Modern society aggravates the actual problem by the fact that the working society implies division of labour and the types of work are not only different in essence, — and as those they are foci of aspiration for self-realizations of different people — but also are unequal regarding secondary implications, which however, have their own weight : the character, esteem, contribution and status of a particular work. (It should be mentioned, that in the contemporary working society the aspiration for self-realization only seldom will be focused on 'motherhood', a fact that can be proved in the inclination of the great majority of western mothers to turn to extra-domestic work, not as a result of economic constraints).

The technological culture will deepen the problem of labour-division, because — despite all the mechanization — undesired works will not be avoided, that is, those in which self-realization will hardly be sought. Washing dishes by hand or by an automatic dish-washer are not essentially different. On the other hand, matters requiring intellectual abilities (also in 'jobs' concerning human relations) will multiply : in these two data lurks the problem of fatal social polarization, of the dissolution of social solidarity, and as damaging result of them — the demolishing of the integrity of culture. Either will the projection of the aims of aspiration for self-realization meet the awarness of social and historical responsability, or if not, — as it can be proved in the hundred years of 'mobility', — then we are on the road to a society of serfdom, worse than ever before. (In the last decade the legions of foreign workers from undeveloped countries in the entire Western industrial realm, testify this.)[74]

---

[72] See BUGENTAL op. cit. p. 213, 260 ff In his conception even memory is to be considered as negative, since it is self's *content*, and in this manner self becomes an *object*. Man has to realize his pure subjectivity in a process of acts free from the chains of the very self memory, i.e. from the chains of accumulated experience and the *whole* of being.

[73] See MERLEAU-PONTY op. cit. p. 163.

The commitment to values, which give meaning to the totalizing principles of systems, is an existential necessity of man. The striving towards the correlation between the psychological fact of aspiration to the fulfillment of individual goals and between the ethical norm which proves the desirability of the goals is unevadable[75]. Such a correlation is latently *given* in the very structure of the self, which projects its aspiration to the future as different possibilities of self-realization in an alternative manner. The choice between them can only be performed by a value preference. 'Man can realize himself only as he realizes meanings'[76] says V.E. FRANKL, that is, only if the deeds, the tasks on the way to self-realization are in accordance with the meaning of the system in which the self is a part and from which the self raises its being. In other words, man realizes himself if he realizes his relatedness. There is no self-realization unless '*sub specie relationis*'.

CONCLUSIONS FOR THE REALM OF EDUCATION

1. The totality and unity of culture and the totality and unity of the ego are not assured, the two unities are interdependent. Education's task is to function as an instrument for the continuous integration[77] of the sytems open to the absorption of new experience and for the value-loaden and principle-directed transformations. (Conservative education would not require the act of integration and of transformation, but the transfer of the past in its totality, into the future.) An industrious investigation concerning the congruity of elements with the totalizing principles as regarding the particular components is descirable in order to keep alive suitable systems of relation.
2. It has to be reinforced — in man in general and in youth in particular, — the awareness of his complex, related and open self, and not a closed, completed being in itself in the actual present — so that he

---

[74] In my above mentioned essay I pointed to the significance of Israeli Kibbutz (communal settlement) as laboratory of a different way for the division of labour, based on the 'communal subject', instead of the singular individual. The problem needs further discussion.

[75] See Th. BRAMELD: Patterns of Educational Philosophy (Holt, Rinehart & Winston 1970 p. 420).

[76] See DIENELT op. cit. p. 348.

[77] See BRUBACHER op. cit. p. 58 and also C.E. MOUSTAKAS: True Experience and the Self (in MOUSTAKAS op. cit. p. 10).

will consider his self as continuously becoming, whose test lies in the aspiration to the ideal projected before him : he is what he can and should be[78]. This 'should be' refers to an existing commitment to systems of relations and meanings, which are 'more important' than his isolated being. It should be insisted on spiritual and social belonging, which is the axis of education.

3. Should be raised a holistic way of thinking[79]. Every singular phenomenon can be known, understood, evaluated in the broad realm of belonging, in correlations (as regards school, for example, this means keeping distant from specific professional polarization, also when there are good pragmatic reasons to stress a particular field of specialization. If such a specialisation is wanted, nevertheless, it should be represented as an element in a system of relations and not as a goal and a value in itself.)

4. Spiritual belonging means that man must be educated generally, and youth specifically, to be aware of the ontological and factual limitations, which are conditions of his existence[80]. Due to this, there must be an enhancement of the respect for values, contrary to the nihilist's opinion, from time to time heard again.

5. There must be education towards 'higher needs' as opposed to the vulgar hedonist consumption, which focuses on the closed individual and his drive for satisfaction. High needs are existential needs for man as a spiritual being, Such a high need is the very responsability, i.e. the will to situate the single deed in a meaningful system instead of isolating it in its narrow confines. In order to achieve this goal, it seems to me that a creative learning community is preferrable to the current educational institutions. In such integral communities the relations are not limited in the framework of the subject of learning, but they are manifest in the multilateral and rich ties. This protects the constitution of the establishment of mutual responsibility-systems. Obviously, this is not at all easy to obtain in an atomistic society and culture, as the contemporary actually is, however, it also is not a sheer nightmare in a vague horizon. There are plenty of current ideas in Western educational thought, and Kibbutz-education in Israel represents an indeniable success in creating ideal conditions for parents-children-community relations.

6. The child should be bestowed with the consciousness that he belongs to a socio-cultural system with adults together, and the adults, that the dimensions of their responsability extend to the future of the youth. It seems to me that the romantics of the 'world of the child' functioned to dissolve the integrality of the experience and was but an element in the hedonistic and egocentric attitude of the end of the 19th century and of the beginning of ours. This does not mean that child's responsibility stands at the same level as that of the adult's, however he has to understand that he is a part in the multirelated human world.

---

[78] See G.W. ALLPORT : Psychological Models for Guidance in E.M. JENNINGS, ed. : Science and Literature (Anchor 1970 - p. 234).

[79] See ANGYAL op. cit. p. 45 ; GARDNER op. cit. p. 26-7.

[80] See DIENELT op. cit. p. 213, 259, etc. ; KWANT op. cit. p. 199.

7. A rich multi-sided personality,[81] which is a condition for a proper and prolific sef-realization, must be educated, since personality is expected to have many opportunities for satisfaction ; not only aspirations for choice but also as foci of realization for parallel ways of assignment. Maybe, in this manner will grow a man who might be able and dare to accept the limitations and the obligations without being anxious about his own exclusive self-realization.

8. There should be education towards the search for meaning in life, from which self-realization and satisfaction of wants can be derived, instead of the opposite : to consider satisfaction of wants the only meaning of, and therefore the only claim for self-realization. Man should consider 'his activity... an activation of the field of meanings'[82] and not as a field of 'low' satisfaction of drives. His life will be a struggle for meanings and not for bare life himself only[83]. I shall summariza by accepting the words of ALLPORT, with my contribution to and elaboration of, the main issues[84] :

a. Ego-extension — that is, his viewing himself as a component in a system.

b. The ability to objectify the self — that is, the ability to reflect the self in a critical manner, considering the meaning of a wide range of relations.

c. A unifying philosophy of life — that is, the acceptance of an inclusive understanding in which are composed values, meanings, consciousness of responsability.

d. The ability to commitment for relatedness to others — he is the parter-in-discourse for the creation, and thus, the relatedness to him imposes high responsability in personal decisions. Realization of a self educated in this manner, will establish — we may hope, a being-together more stable and more human than the claim to realization which arose in the world of man educated in an atomistic and egotistic way.

RÉSUMÉ

Réalisation de la personnalité et l'être relationnel.

Cet article présente l'idée que le concept de la réalisation de la personnalité, comme on l'utilise de nos jours, est le résultat d'une ontologie atomistique, par la quelle l'être humain est une entité singulière et isolée et a (est) un moi formé et strictement délimité, dans son existence réelle comme dans les aspiration qu'il projette pour la réalisation de ce moi. Les données pour les attentes et les egigences de cette réalisation résident dans le moi immanent, intrinsiquement exclusif et ne sont jugés que par son propre déliteration et son propre contrôle. La société

---

81. See GARDNER p. 23.
82. See KWANT p. 80-81.
83. See KWANT p. 4, 116-7 ; DIENELT p. 267.
84. See ALLPORT PS p. 162.

formant un aggrégat de mois atomiques isolés, leur réalisation ne se déroule pas dans une quelconque sphère sociale et n'y est pas dirigée par une intention primordiale. On ne demande à la société, en tant qu' instrument fonctionnel, extérieur à l'homme, que de protéger les réalisations specifiques et singulières des mois.

Contre ces supposés, on propose ici un modèle de réalisation de la personnalité fondé sur une ontologie holistique et enraciné dans un concept relationnel-structuraliste de l'être humain et de la société comme systèmes construits.

La réalité n'est et n'est connue (ce qui est la même chose) que dans des relations. L'histoire est une continuité de relations ; l'être humain singulier nait à cette continuité et *devient* une personne (un moi) a travers l'établissement de relations pur l'activité dans le monde. L'homme *est* ses relations, c.a.d. est ouvert et mondain. Ce ci veul dire aussi, que ses rapports avec les autres hommes sont constitutifs de son moi, sont intrinsiquement intérieures à lui-même. Réaliser son moi, c'est donc réaliser son moi en relation, l'appartenance historique et sociale, constitutives de la personne humaine.

L'unité du moi changeant, ouvert est le resultat des fonction totalisante : des principes, qui composent des unité d'expérience en structures, constatées au cours de transformations due aux principe. Ceux-ce sont fondés sur des valeurs et forment le tissu d'une vision du monde, une « philosophie unifiante ». La constitution du moi dans l'expérience historique signifie liaison, positive ou négative, de nouveaux éléments au systèmes, sur 14 fondement de ces principes axiologiques. La signification provient au moi de sa place dans des systèmes.

Le moi étant ouvertière et devenir, étant relié et engagé à des systèmes de relations, on ne peut, à couse de sa constitution même, supposer qu'il n'y ant qu'un seul et persistant mode de réalisation : l'homme est un généraliste. Le choix du mode de réalisation est (et devrait être) le résultat de la compréhension par l'homme de la réalité concrète et idéale, sur le fondement des principes constitutifs ; ceux-ci peuvent seulement poser un moi différent, comme aspiration à être du véritable moi. Dans l'histoire récent, les concepte de réalisation de la personnalité doivent être prouvés. La façon de penser ancienne atomistique a donné naissance à une aspiration romantique-escapiste pour la réalisation de la personnalité qui tend à un détachement a-historique et irrotionnel. Dans les mouvements sociaux et nationnaux (*non* nationalistes), domine aujourd'hui la tendance à réaliser le moi en relation dans un engagement historique et social. Les perspectives de la culture technologique soulignent la nécessité de ca concept de responsabilité sociale et de conscience de l'apprentenance. (Dans le Kibboutz isralien — et dans communes de même genre, — un *sujet correlatif* est desaliéné et expérimenté, avec des voies spécifiques de réalisation de la personnalité).

La conclusion de cet article est qu'il n'y pas de réalisation de la personnalité sans subspecie relationis, et c'est pourquoi la tâche de l'éducation doit être de renforcer la conscience d'être-an-relation.

Dr. Alexander BARZEL was born in Budapest, Hungary, in 1921. After the war — he spent six months in the concentration camp of Bergen-Belsen — he returned to Israel. Between 1960 and 1964 he studied at the university of Tel-Aviv (philosophy and literature), and in 1971 he took his doctoral degree at the university of Frankfurt/Main with a thesis on the idea of labour in contemporary philosophy. Since 1972 he is senior lecturer at Haifa University and the School of Education of the Kibbutz Movement.

EXAMINATION REFORM : A PLAN FOR ACTION

by

Prof. Dr. M.H. Jagdale
(Shivaji University, Kolhapur, India)

INTRODUCTION

The University Grants Commision has explored various ways and means of raising the standards of teaching and has suggested examination reforms as a major reform requiring immediate attention. Any reform, contemplated to improve teaching, though desirable, would not bring about expected results unless our present out-moded system of examination-testing only memorised knowledge of the student is replaced by a better and more dynamic evaluation system. After this is done, we can introduce changes in the methods of teaching, learning and the coordination between teaching, learning and testing can be brought about more effectively.

In this context, the Chemistry Department of Shivaji University has introduced from June 1975 a promising examination system at the M.Sc. level. The scheme was originally proposed by the present author and Dr V.M. Parikh, Visiting Professor from Notre Dame University, B.C., Canada, to the University authorities. The proposal coincided with a call from the Prime Minister, Chief Ministers and many eminent educationalists of the country for Examination Reform, in view of the manifold problems posed by the original system. The new system will evaluate not only the extent to which the students have been able to grasp the subject matter but also test their ability to make use of their knowledge. Key goals underlying this reform include (i) restoring the confidence of the students in their educational and evaluation processes, and (ii) to raise the image of the educationalists in the eyes of the students and the public.

AIMS OF EDUCATION

The effectiveness and the long lasting usefulness of a graduate to the society will depend upon the (i) proper curriculum design (ii) the efficiency with which smaller units of the curriculum are taught and grasped, and (iii) the overall assimilation of the entire syllabus of study by the student. While considering any reforms in higher education, one must work backwards by first establishing the aims and goals of a particular course of study and determining the best course of action to achieve these goals. The basic aim of Science Education for example, is to develop in the nation an ability to tackle and solve the manifold problems facing society and humanity at large. A science graduate so trained should be able to isolate a problem, analyse it, hypothesize probable solutions to it, and be able to solve or atleast to suggest the most effective strategies for solving the problems. His analytical mind should even be able to foresee the problems that society may encounter in the future if a particular course is followed by the society. Such an analytical ability cannot be developed in a society whose educational system is based largely on stuffing the student with a huge quantity of irrelevant data and on evaluating broadly his ability to memorise these data.

Education should be closely related to environment, in such a way that it would promote the basic values of humanism, democracy and socialism and help in creating a new egalitarian and just social order, develop the personality of the individual in order to maximize the realisation of his potential and his commitment to social good, stretch the need for an individual to exert himself to the utmost through displine and hard work, inculcate in him habits of self-study with a view to enabling every individual to be a life long student and emphasize competence and performance rather than attainment of degrees or certificates. Furthermore, access to higher education should be provided not only on the basis of merit but also in keeping the principles of social justice, and institutional facilities for full time higher education should be regulated broadly on the basis of man power needs or employment opportunities.

TEACHING & EXAMINATION PLAN

According to this system, a comprehensive plan of teaching and assessment (internal tests) of all the papers was made and distributed to the students at the beginning of the semester. Each course or paper was divided into some four to seven units, with each unit comprising a unified topic and satisfying a set of precisely defined objectives. A reading list consisting of chapters with page numbers from at least four to five books along with research references was given for each unit to define the exact scope of the unit. Each unit was taught over a specific period of time as the teaching plan supplied to the students and within a week after its completion an hour long test was administered. After every test the teacher who has taught the unit and who is also the examiner puts up on the notice board model answers with a detailed scheme of marking. Students' answers were marked on the basis of the model answers and returned to them early. As a means of instant feed-back of their abilities and understanding the students were encouraged to compare their answers and marks not only with the given model but also among themselves. Thus, the student could see precisely

670

where he erred and, by checking with the model answers, note exactly what is expected of him. He also could observe whether his script had been corrected properly.

For each paper (course) such internal examinations carried 75 % of total marks and the remaining 25 % marks were allotted to the final examination. The final examination, in fact, was treated as a test, except that this examination covered the entire syllabus. Paper setting and marking of scripts at this test was done entirely by experts. Passing at this or any other individual test was not mandatory. However, the students were required to obtain a minimum total of 40 % of the marks in combined internal and external examination.

The total number of marks for the periodical unit tests was 75 %. This weightage was necessary for making the students give them the due importance. If this percentage was reduced the students would not care for these examinations, nor would they prepare seriously for them.

The course teacher was obliged to prepare model answers (preferred answers) and put them up on the notice board after every unit test and mark the answer papers accordingly. The teacher himself answered these making sure that he was able to answer them in about 2/3 of the time alloted to the students to answer. In a system, where the model answers are posted and the marked answer books are returned to the students, malpractices of any kind and even human errors in marking are taken care of because the students can compare their answers and marks with those of their classmates and make an immediate appeal to the professor concerned.

An elegant but simple appeal procedure further removed any chances of error or corruption. The lower level of appeal for the aggrieved students was the professor concerned. Where the professor himself corrected any errors in his markings. A human error in marking, therefore, posed no problem. If the student is not satisfied at this level he can appeal the Head of the Dept. Equipped with the model answers, the Head can usually settle the issue. However, if the complaint is not redressed at this level, he can seek justice in the hands of an independent vigilance committee set up by the Vice-Chancellor. The aggrieved students as well as the aggrieved professors, and even the Heads who feel that a particular professor had not taught his course with the required deligence and rigour can present their cases before this committee. For example, if there was a wide difference between the marks scored at the external examination at the end of the Semester and the internal examination, the professor concerned is answerable to this committee. The vigilance committee was empowered to recommend strong action against a professor in cases where a malpractices was established. But such a possibility was very unlikely as the formation of such a committee itself acted as a deterrent to any possible corruption.

Therefore, there was no scope whatsoever for any kind of partiality in marking at these examinations. No pressure could be brought on the examiners. He was bound by law and need not succumb to any kind of pressure. Moreover, this above board approach towards evaluation was of crucial importance in restoring the student's confidence in his educational process.

DEFECTS OF THE OLD EXAMINATION SYSTEM

The very nature of the present annual examinations system is such that the examiner has only 3 hours to find out what the students have grasped during the past whole year or a Semester. The future of the student depends upon what he writes in these three hours. Therefore, he is tempted to prepare selected topics and the object of the study shifted from the legitimate one of getting knowledge to merely facing 'The three hours' ordeal successfully. It is impossible to imagine how a student can display the knowledge he has acquired through the entire year within 3 hours. Real study has no place in this system. It can lead to disappointing results. No distinction can be made between a student who studies consistently throughout the year and the one who prepares just some selected topics. A student going through such a system develops a feeling that marks are more important than education, memorising data is more useful than understanding, and, in the final analysis, luck and manipulations take precedence over regular study and hard work. Assessment of real knowledge is impossible in this setup. Furthermore, such a short evaluation time forces the paper setters to design questions which are very broad, stereotyped and vague so that a superficial evaluation rather than the precise in depth analysis of the students abilities, can only be carried out.

ADVANTAGES OF THE UNITIZED SYSTEM

The salient features of the system are :

(1) A very high percentage of students, under this system, secure higher-divisions in the examinations. The percentage of failures is reduced almost to zero. The main reason for this is that during the course of the year, under this system, the student studies every bit of the syllabus very carefully. No part of the syllabus is left either because it is incomprehensible or difficult.

(2) The periodical tests, which are very frequent, indicate to the student his day to day progress, and hence the average student tries to make progress by sustained efforts as a result of which his success is assured.

(3) Since the student develops the habit of regular work he is not tempted to use questionable means.

(4) The system creates confidence in the student to handle independently any new topic he is required to in his future life.

(5) Both students as well as professor become more industrious in their respective spheres.

(6) The system may prove quite exacting to the teacher but if he is equal to the task he derives immense satisfaction from being able to guide his students competently.

(7) In this system the student learns to depend on himself both during the course of his studies and at the time of examination and so there will not be any need for guide-books or coaching classes.

(8) As the final examination in this system is completely in the hands of examiners from another University it keeps everyone on their toes because any adverse report from a faculty member of a rival institution is not to be taken lightly.

Central to this system, besides frequent tests is that the nature of the tests has changed. In this system, it is almost impossible to depend on the vague essay type, memory oriented questions. Such vague questions call for vague answers which are difficult to mark very precisely. The teacher too cannot be very precise in putting up the model answers. Consequently, when the corrected answer books are returned to the students, the teacher finds it extremely difficult to face the music and to justify his marking. The need for precision in marking therefore calls for very precise, well defined objective questions which can test a students grasp of the subject than his memory.

It may not be out of place here, to point out a general misconception regarding 'Objective questions'. A question paper with short, one or two mark questions which require very brief one word one line answer is not necessarily an 'Objective Test'. If the exact aims and objectives of a particular course of study are well defined, any set of questions, short or long, designed to determine the exact degree to which prescribed objectives have been achieved can be considered as an 'Objective set of questions'. In fact the new system makes it virtually obligatory for the teachers to devise objective tests concerned with comprehension. In addition, both the fear and luck factors with a single all important examinations are effectively minimised.

The new system calls for a very careful teaching plan and an open evaluation almost from the beginning of the academic year. This instant feedback continuously informs the students of their strengths and weaknesses and helps them to improve their abilities in the subjects gradually. Even the slow learner and those with less than average abilities strive very hard and manage to reach the pass camp. Teachers are able to identify and help these students fairly early in the year. The students too realise the need for help and the overall performance therefore gradually improves and the failure rate goes down to a negligible level.

As the units are interdependent, a proper study of the previous unit or units which this system ensures is of great help in the understanding of the subsequent difficult units. Thus, if foundation is well laid the superstructure erected thereon will naturally be strong. Therefore, the student will be able to make good progress in his studies.

Further, it also helps the department to weed out students, right in the beginning of the Semester who are never likely to succeed before they waste [illegible] much of their own time and their country's money. This may sound callous, but there is no point in allowing students to proceed to a new session before they have mastered the work of the previous one.

The experience with the unitized system is that a desirable change has taken place in the attitudes and study habits of the students of the Chemistry Department. Students have realised that a degree certificate in itself, is no more than a piece of paper and the possession of it would not help them in getting the jobs in the market unless it is backed by a real knowledge of the subject. In this system every unit is carefully taught and because of impending tests, is properly studied by the student. The student is engaged in study throughout the year and the teacher too is continuously engaged. Both have some sense of achievement.

Yet another merit of the unitized system is that it involves improvement in teaching. Since the teacher has the responsibility of defining the objectives of a course, compiling a comprehensive reading list, and above all, carefully designing as well as precisely answering internal tests, it is inevitable that the teachers' knowledge and experience are augmented and his teaching consequently improved. Further more as the tests are concerned with understanding, the teacher will be led, either through self realisation or by his own sense of responsibility or by the student's questions, to explain topics concisely and thoroughly. And finally, the teacher is now fully accountable for the training and grades that the student receives, and thus for the reputation, of the Department and the University. Under such circumstances, the teachers would feel compelled to work hard to establish a good reputation for themselves and their institution. The present author belives that after working with such a system for three to five years, the teachers will have complete mastery over their subjects and will start taking genuine interest in teaching and research in their own fields. This will certainly help the University in producing better quality of graduates and the researchers. It is up to us to convince the public that the service to be offered to them in the form of University graduates justifies the cost involved. In the final analysis, this is an essential requirement for restoring the dignity of teachers and their profession.

THE FUTURE OF THIS SYSTEM

The ultimate success of this system depends on how its products fare in life. This system ensures that students get exactly the number of marks they deserve. There may be some discrepancies in marking in other systems but it is out of question in this system. Even if the marks obtained by the candidates at the internal and the external examinations put together is lower than what might have been gained under other systems, their standards of achievement are much higher. If then, the new system is flawless, useful and practicable, it is only fair that the other Universities and Colleges should adopt it. Otherwise, the efforts of those who have been prompted by high ideals in instituting this system will go waste and they will be disillusioned. If on the other hand, the successful efforts of one University are emulated by other Universities, it would revolutionize the system.

CONCLUSION

To sum up, reforms are needed to cope with our rapidly expanding educational system. The old annual examination system is no longer useful and therefore, a system based on internal assessment allowing each institution to find its own level of reputation, is proposed. The University Grants Commission and the Education Ministries can provide the necessary assistance and incentives to help the institutions maintain and raise their standards. However, funds could also be with-held from those institutions which fail consistently to maintain minimum standards. The government are requested to use mild pressure, if necessary, to make our education system more productive and our educational expenditure more effective. The student organizations everywhere in the country should also examine this plan which aims at removing torture of final examination and which also paves the way for a sound and effective education that would ultimately brighten the professional career of future graduates.

Finally the author feels that the implementation of such a self regulatory system would help in developing the spirit of 'Work is workship' and the sense of commitment in both the teachers as well as the students, which is the need of the hour.

ACKNOWLEDGEMENT

The author wishes to express his gratitude to Bar. P.G. Patil, Vice-Chancellor for his interest in this work and for all facilities placed at his disposal. He is also indebted to Prof. V.M. Parikh, Notre Dame University, B.C., Canada for helping us in introducing unitized system in our Department.

RÉSUMÉ

Réformes des examens : un plan d'action.

La réforme de l'examination est nécessaire afin de pouvoir tenir tête au développement rapide du système éducationnel. Le vieil examen annuel n'est plus utisilisable et c'est pour ce motif que nous proposons un système d'évaluation interne qui permet à chaque institution de trouver son propre niveau de prestations. Examiner n'est pas une fin en soi. Dans le contexte total de l'enseignement et l'apprentissage, l'objectif de l'examination devrait être de consolider le processus d'apprentissage et de permettre à l'enseignant de motiver et d'accélérer ce processus.

Il est établi que l'application d'un tel système d'autre disciplinarité signifierait un vrai succès dans le développement de l'esprit. « Le travail est un artisanat » et du sens d'enseignement tant auprès des professeurs qu'auprès des étudiants ce qui à l'heure actuelle représente une véritable nécessité.

Prof. Dr. Mansinghrao H. **Jagdale** was born in 1938. He studied chemistry at Vikram Ujjain University, where he took his Ph.D. in 1968. He is now professor and head of the department of chemistry, Shivaji University.

THE MISSION OF UNIVERSITIES IN CREATING THE NEW ORDER BASED UPON THE CHARTER OF NATIONAL EDUCATION IN KOREA

by

Prof. Dr. H.Y. Rim
(Sung Kyun Kwan University, Seoul, Korea)

PREFACE

We live in an age of discontinuity, an age full of strains and stresses in which we seem to have lost our sense of purpose, person and value system. We are constantly attempting to penetrate the layers of convention we have built over the years, seeking answers to those ultimate questions which haunt every society that is experiencing a period of crisis. Traditionallly, when faced with basic issues, society has referred the task of finding answers to the theologian, the philosopher and other members of the intellectual community. Under these circumstances, universities and colleges should be considered most relevant agences to assist in this search for the essential anchors wich Asian society needs in order to create the new order to that we are to survive and to remain vital.

FOUR DIMENSIONS OF THE NEW ORDER

If we ware to obtain peace and avoid conflict in an age of crisis, we indeed have to create the new order which would enable men to live dynamic and progressive, but peaceful, lives. Whenever creating the new order, there would be not a single dimension of it, but there would be several dimensions. Any one of them by itself would be enough to harmonize serious disorder.

They are closely related to one another, and their integration will probably require a major task in the mission of university education around the world. The first dimension is a political one established from totalitarian power to liberal democracy. The second dimension is a social one established from inequality to equality. The third dimension is an economic one established from emulation to cooperation. The fourth dimension is an intellectual one established from technology to peace.

The political, social, economic and intellectual changes would form the new order to which the university must adjust and to which it must make its contribution. This is because the new order would be accompanied by a profound moral revolution which is an expression of the aspiration to realize and recognize the claims of human dignity and integrity.

I believe that the ultimate problems that confront us are not scientific or technological but political, social, economic and cultural. Politically or ideologically speaking, we in Asian countries, are threatened by the world-wide communist propaganda and agression toward capitalistic societies. The wide-spread faith in the responsiveness of the democratic and capitalistic political system does not mean that large numbers of students in Far-Eastern countries such as Korea, Japan and Burma are uncritical of their societies. Numerous opinion polls and scholarly studies have identified a general leftward movement, both politically and culturally, in recent years. Between the years 1965-1970, large numbers of students were engaged in illegal and destructive activity in terms of demonstration. However, particularly Korean University campuses now show that the great majority of students are committed to working within the peaceful, orderly, democratic process.

We must next give priority attention to the economic and social dimensions of the new order. Emulation is the most economically aggressive force at work in the world market today. Even apart from the import of the oil price-emulation, the present economic situation is essentially unprecedented.

In an article entitled 'Toward International Economic Security', Senator alter F. MONDALE, of the Democratic Party in the U.S., says that there is a new distribution of economic power in the world and we must learn to deal with it.

According to John DEWEY's philosophy of pragmatism, there is no such kind of political democracy without social and economic equality of opportunity. In Korean higher education, one of the crucial problems is how to provide the excellent high school graduates whose family are economically and socially very poor with the opportunity of further higher learning.

For the future of Asian societies, equality is the creative force of the new order established by us. All modern democratic societies in Asia have been generated by perceptions of broadenings about inequality.

THE MISSION OF UNIVERSITY

The problem is what to do. There are those who believe that the new order requires a fundamental revitalizing of the university. Sensing the political, social, economic and intellectual values upon which the new order should be created, they urge the university to withdraw this unreasonable environment in order to create the new order.

Refering to the creation of the new order, we discuss the fundamental functions of the classic university of which the former President of

Cornell University, James A. **PERKINS** analysis is : to acquire the knowledge (a function of research) to transmit the knowledge to the student (a function of education), to apply the knowledge to the society (a function of service).

PERKINS believes that those three functions of the university education would call up the mission of the university. However since the rise of Western scholarships, Asian scholars in almost all fields appeared to him to be grubbing for the facts rather than searching for the value standards so desperately needed by Eastern man. True higher education implies the possession of the value standards and their transmission to the young. Western styled education has focussed on training for service and power.

Hence the higher education for the creation of the new order should be a training for wisdom and character so that the young would understand their standards of the humanistic values such as liberty, equality, reason and peace upon which the new order would be established.

A CRISIS OF VALUES

The basic issues facing the universities are the same as those which face our society. For the creation of a new order, we are suffering from a crisis of values and we need to rediscover those spiritual human anchors which were built into our Eastern tradition but which we seem to have lost. Our colleges and universities likewise seem to have lost their authentic vision. More and more, instead of being protectors of those civilized human values and those universally binding rules of justice, freedom, trust, peace and love, the university has become a mere reflection of society and all of the fragmentations and contradictions it encompasses.

As institutions of higher learning, what can we do, claiming as one of our major responsibilities, the guardianship of 'those civilized, human values known to most men' ? What can we do to recapture public confidence and to help in the task of renewing our disintegrating culture, reorienting our confused social order, and sharing in the never-ending search to make living more orderly, more significant and fulfilling of our human dignity and integrity ?

THE UNIVERSITY AND THE SEARCH FOR VALUES

Therefore the human scientist turns to his own community for clarification of values. How, he wonders, is todays college education in any way relevant to the search for ultimate goals to create the new order ? We have observed the flamboyance of the youth culture, the bitterness of the alienated college youth, the outrageousness of the left-minded students, the neverending conflict of generations and perhaps the antagonism of the neo-Marxist radicalism which are not only on the campus of the Western-oriented universities but also on the campus of the Eastern-oriented universities.

The university of our day is called upon to enter the arena of the value conflict in two important roles, (according to Adolph LAWE). He said : 'First, the conflict claims of rival ideologies impose on the university the obligation to defend itself against all attemps to establish any single system of value. Second, tolerance toward all intellectuals and moral views is not inconsistent with the intensive study of the meaning and function of values and norms.'

Then, do we need full agreement on a hierarchy of values or a system of ethics, in order to create the new order in the present situation ? And is there not one of the guiding principles or any system of values which easily unites us in our undertakings ?

I am hesitating by saying that perhaps a catastrophe will awaken us to our immediate tasks. However, if the university accepts the obligation to help in defending ourselves against catastrophe by searching for the proper means to solve these tasks, we need not worry about the moral values of our ends. Therefore, the university should be obliged to search for values in creating the new order.

TO CULTIVATE THE INTELLECTUAL POWER

'Civilization can only be saved by a moral, intellectual and spiritual revolution' (quoted by HUTCHINS). The universities in Asia should contribute to this revolution. For the creation of the new order (ideal society) at which the development of the intellectual power in the young would aim, the unique goal of universities in Asia must be for cultivation of the intellectual power of the young, because if a democratic order would need such power, universities should direct themselves toward correct goals.

Instead of human values, he thought that the Westerlings were inclined to honor material prosperity. Cherishing materials, he says that the people as a whole are working for the acquisition of material goods by any possible means. HUTCHINS could not see how a just economic and political society could endure with a rational and emotional commitment to materialist prosperity instead of man's highest power.

We fear that the nations in the East and West have substituted industrial power, military strength, and gadgets for the moral, spiritual and intellectual basis upon which society should rest. In his opinion, the organization of life about economic considerations destroys human nature, and he called for the subordination of economic purposes to those which enhance man's highest power.

Therefore Mr. HUTCHINS does not want economic activity to become the end of life but to remain a means of sustaining the moral, spiritual and intellectual life.

He places his hopes for the creation of his ideal society upon the development in all citizens of the intellectual power capable of discovering metaphysical principles. He believes that if a democratic constituency could possess such power, it could develop themselves only as they apprehended these abstract principles which he defined as 'the manifestation of the divine urge within men to perfect themselves' (St. Thomas and the World state p. 38). By applying abstract reason to the best thought of mankind, men could perceive the metaphysical principles governing the ideal order and then use them to approach perfection.

Most colleges and universities in our days according to his thought, are not teaching people to think on the level necessary for mankind's survival. He charged that colleges and universities were not developing the intellectual power of students.

By developing the rational power of men, colleges and universities could produce the intelligence upon which a rational democratic social order has to rest. The sole task of higher education, as HUTCHINS sees it, lies in making 'rational animal more perfectly rational' (Education for Freedom p. 37). The application of that intelligence to the operational problems of the contemporary scene is none of their concern. Hence HUTCHINS fears that instead of providing a light for a dark world, they mirrored its chaos.

The mission of the university, therefore, for the creation of the new order should furnish the faculty with the metaphysical principles and the basic ideas to be communicable to the young. We urge the university to educate only people who are grappling in a conceptual manner with 'fundamental principles of the new social and natural world'. It means that the mission of that university is that it should search for the new vital standards in the creating of the new order, that university should be completely intellectual. I, therefore, believe that colleges and universities should satisfy their responsibility to students with an intellectual training for the creation of the new democratic order.

True democracy is defined as the ethical pattern of a peaceful social order. All Korean students of the schools of Korea have been forced by state action to be educated for the creation of a new peaceful unification. This policy complies with the spirit of the Charter of National Education, which was published officially by PARK CHUNG HEE, President of the Republic of Korea, on December 5, 1968.

In closing, I would like to present the full text of the Charter of National Education :

We have been born into this land, charged with the history mission of regenerating the nation. This is the time of us to establish a self-reliant posture within and contribute to the common prosperity of mankind without, by revitalizing the illustrious spirit of our forefathers. We do hereby state the proper course to follow and set it up as the aim of our education.

With the sincere mind and strong body, improving ourselves in learning and arts, developing the innate faculty of each of us, and overcoming the existing difficulties for the rapid progress of the nation, we will cultivate our creative power and pioneer spirit. We will give the foremost consideration to public good and order, set a value on efficiency and quality, and, inheriting the tradition of mutual assistance rooted in love and respect and faithfulness, will promote the spirit of fair and warm co-operation. Realizing that the nation develops through the creative and co-operative activities and that the national prosperity is the ground for individual growth, we will do our best to fulfill the responsibility and obligation attendant upon our freedom and right, and encourage the willingness of the people to participate and serve in building the nation.

The love of the country and fellow countrymen together with the firm belief in democracy against communism is the way for our survival and the basis for realizing the ideals of the free world. Looking forward to the future when we shall have the honorable fatherland unified for the everlasting good of posterity, we, as an industrious people with confidence and pride, pledge ourselves to make new history with untiring effort and collective wisdom of the whole nation.

RÉSUMÉ

La mission des universités dans la création de l'ordre nouveau. Basée sur la Charte de l'Education Nationale en Corée.

Si nous voulons obtenir la paix et éviter les conflits dans une période de crise, nous devrions créer l'ordre nouveau. Et quand nous voulons créer l'ordre nouveau, il n'y aura pas une seule dimension, mais il y en aura plusiers. La première dimension est la dimension politique, la transition du pouvoir totalitaire à la démocratie libérale. La seconde dimension est la dimension sociale, depuis l'inégalité à l'égalité. La troisième est économique depuis l'émulation à la coopération. La quatrième est intellectuelle, de la technologie à la paix.

Le problème est « quoi faire ? » Nous référant à la création de l'ordre nouveau, nous discutons les fonctions fondamentales de l'université classique dont l'analyse suivant l'ancien président de la Cornell University, James A. Perkins stipule : Acquérir la connaissance, transmettre cette connaissance à l'étudiant, appliquer la connaissance à la société.

L'université devrait être complètement intellectuelle. Les universités devraient prendre leurs responsabilités en donnant aux étudiants un entraînement intellectuel pour la création du nouvel ordre démocratique. La vraie démocratie est définie comme étant le modèle éthique d'un ordre social pacifique. Tous les étudiants Coréens des écoles de la Corée ont été forcés par l'état à être éduqués en vue de la création d'une unification nouvelle pacifique. Cette politique est en accord avec la Charte de l'éducation Nationale, qui a été publiée officiellement par Park Chung Hee, président de la république de Corée, le 5 décembre 1968. Pour conclure, je voudrais vous présenter le texte de la Charte de l'enseignement national en entier.

Prof. Dr. Han Young RIM was born in Seoul, in 1916. He studied at Columbia University, New York (M.A. and Ph.D.), at Harvard University and the University of London. He is professor and head of the Department of Education of Sung Kyun Kwan University.

A COMPARATIVE STUDY OF LEADER BEHAVIOR OF SCHOOL PRINCIPALS IN FOUR DEVELOPING COUNTRIES

by

Dr. N.G. **Sara**
(American University of Beirut, Lebanon)

INTRODUCTION

Leadership is a social phenomenon that has aroused the interests of philosophers and social scientists for several centuries. The literature on this phenomenon is voluminous indeed, and it offers a multiplicity of definitions. **Hemphill**, for example, defines leadership as 'the initiating of new structure of procedure for accomplishing an organization's goals and objectives'[1]. This definition focuses on the initiating structure of leader behavior. **Knezevich** offers a more complete definition : leadership is 'a force that can initiate action among people, guide activities in a given direction, maintain such activities and unify efforts toward common goals'[2]. Leadership may be viewed as a process of influencing the thoughts and action of others. Operationally, leadership may be defined as the behavior of the individual when he is directing the activities of his group toward goal attainment and the maintenance of his group as a cohesive unit.

THE PROBLEM

Several approaches to be the study of leadership have been used ; each based on certain assumptions. Though space limitations bar an adequate description of such approaches, a brief mention of each is necessary for providing a framework for this study.

1. *The Traits Approach.*

Two themes are identified in this approach. The first focuses on the 'great man theory' which postulates that significant advances in society are attributed to great men, that is, men of destiny. William JAMES,[3] CARLYLE,[4] BORGETTA and his associates,[5] and COUCH and CARTER[6] are among the advocates of this theory. The second theme assumes that certain characteristics or traits, inborn or acquired, phyisical or psychological, are essential for leaders, and that leadership can be explained by isolating and studving such characteristics as presumably differentiate leader from followers. Proponents of this approach include COWLEY,[7] Caldwell and WELLMAN,[8] MCCUEN,[9] and Richardson and HANAWALT[10]. Numerous lists of leader traits have been developed through research. Prominent among the traits are the following : intelligence, self-confidence, initiative, responsibility, persistence, ambition, verbal skills, socioeconomic status, physical stature, social participation, and many others. The weakness of this approach lies in its assumption that certain individuals are leaders and other are not and probably will not be. It is also a static concept : changing conditions and needs of groups are not accounted for in this approach.

---

[1] John HEMPHILL, 'Administration as Problem Solving' *Introduction to Educational Administration*, edited by R. CAMPBELL and others (Boston : Allyn and Bacon, Inc., 1960), p. 164.

[2] Stephen KNEŽEVICH, *Administration of Public Education*, third edition (New York . Harper and Row, Publishers, 1975), p. 81.

2. *The Situation Approach.*

Dissatisfaction with the traits approach gave rise to the situation approach for the study of leadership. An impressive number of researchers contributed to this line of research. Reviews by GIBB[11] of a large number of studies on traits of leaders rendered the relationship between traits and leadership undefensible. STOGDILL,[12] upon examining 124 studies of traits, concluded that the traits themselves did not create leaders ; rather the pattern of personal characteristics of the leader had to be relevant to the characteristics of the group and its activities and goals. MYERS[13] examined over two hundred studies and stated that the importance of specific characteristics of leaders differed according to the particular situation. JENKINS [14] reached a similar conclusion : that leadership is a function of the particular situation, its characteristics, activities and needs, and that leaders possessing different characteristics are required for different situations. According to HEMPHILL, [15] variance in leader behavior is associated with situational variance. His study implies that it is possible for the same leader to function effectively in one situation and ineffectively in other (different) situations.

---

[3] B. M. BASS, *Leadership, Psychology and Organizational Behavior* (New York : Harper and Brothers, 1960), pp. 15-16.

[4] Ibid, pp. 15-16.

[5] E. BORGETTA, R. BALES and A. COUCH, 'Some Findings Relevant to the Great Man Theory of Leadership' *American Sociological Review*, 1954, 19, pp. 755-59.

[6] A. COUCH and L. CARTER, 'Leadership and Small Group Behavior' in M. SHERRIF and M. WILSON, *Group Relations at the Crossroad* (New York : Harper and Brothers, 1953), pp. 251-284.

[7] W. H. COWLEY, 'Three Distinctions in the Study of Leadership' *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 23, July-Sept., 1928, pp. 144-57.

[8] Otis CALDWELL and Beth WELLMAN, 'Characteristics of School Leaders' *Journal of Educational Research*, 24, June, 1926.

[9] Theron McCUEN, 'Leadership and Intelligence' *Education*, 50, October, 1928, pp. 89-95.

[10] Helen RICHARDSON and Nelson HANAWALT, 'Leadership as Related to the Bernreuter Personality Measures' *Journal of Applied Psychology*, 28, August, 1944, pp. 308-317.

[11] Cecil A. GIBB, 'The Principles and Traits of Leadership' *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 1947, pp. 267-84.

[12] Ralph STOGDILL, 'Personal Factors Associated with Leadership : A Survey of the Literature' *Journal of Psychology*, 25, 1948, pp. 35-71.

[13] Robert MEYERS, 'The Development and Implications of Conception for Leadership Education', unpublished doctoral dissertation, University of Florida, 1954, p. 105.

3. *The Sociological Approach.*

This approach maintains that leadership is a function of the individual, the group, the situation, as well as a number of other organizational variables. The nature of the social organization within which leadership develops, the size, context and needs of the group, the characteristics required of the leader and the situation, are all important in determining the type and specifications of the leader. Among the major contributors to this approach are TANNENBAUM and his associates [16] and HOLLANDER [17]. According to these researchers, neither the traits approach nor the situational approach taken separately is sufficient to the understanding of leadership. Rather, research on leadership should take into consideration the multiplicity of variables stated above as leaders interact their work groups.

4. *The Behavioral Approach.*

The leadership studies initiated in 1945 by the Bureau of Business Research at Ohio State University attempted to identify leader behavior through construction of the Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ). HALPIN [18] credits Hemphill and Coons for this pioneering effort. Halpin and Winer eventually indentified two basic dimensions of leader behavior : the Initiating Structure and Consideration.

The Initiating Structure is task-oriented. It emphasizes the needs of the organization and describes the leader's behavior in relation to (1) outlining, clarifying and delineating leader-follower relationships, and (2) establishing clear organizational structures, communication channels and procedures for accomplishing the goals of the organization. The Consideration dimension describes the behavior of the leader in indicating

---

14. William JENKINS, 'A Review of Leadership Studies with Particular Reference to Military Problems', *Psychological Bulletin*, 44, 1947, pp. 54-73.

15. John HEMPHILL, *Situational Factors in Leadership* (Columbus, Ohio : The Ohio State University, 1948), pp. 46-50.

16. Robert TANNENBAUM, Irving WESCHLER and Fred MASSARIK, *Leadership and Organization : A Behavioral Science Approach* (New York : McGraw-Hill Book Company, Inc., 1961), pp. 22-23.

17. Edwin HOLLANDER, 'Style, Structure and Setting in Organizational Leadership,' *Administrative Science Quarterly*, 26, March, 1971, pp. 1-9.

18. Andrew HALPIN, *Theory and Research in Administration*, (New York : Collier-Macmillan, Ltd., 1967), p. 88.

friendliness, warmth, respect and trust in his interaction with the group. This dimension is concerned with group cohesiveness and morale [19].

These two dimensions reflect descriptions of leadership of earlier researchers. For example, BARNARD [20] addressed himself to the two concepts of effectiveness and efficiency. He maintained that an organization was effective to the extent it was succesful in achieving its objectives; it was efficient to the extent that individual needs of its members were satisfied. CARTWRIGHT and ZENDER [21] stated that the objectives of a group were encompassed by activities directed toward attainment of established goals and activities directed toward maintaining the work group. KAHN and KATZ [22] described two types of supervisors: employee-oriented supervisors who focus on employee satisfaction and morale, and production-oriented supervisors who emphasize production and institutional goal achievement. GUBA and GETZELS [23] identified two dimensions for social behavior: the nomothetic which is the dimension of the institution, role and role expectations, and the idiographic dimension of the individual, his personality and need-disposition.

HALPIN thought it better to think of leader behavior rather than leadership. By analysis of the behavior of leaders we may identify patterns that would help us understand this complex phenomenon.

Studies on Leader Behavior.

Numerous studies have been done on leader behavior using the Leader Behavior Descrpition Questionnaire (LBDQ). Among the main researchers thus engaged are HALPIN (on military and educational organizations), [24] HEMPHILL and CHRISTNER, [25] HEMPHILL, [26] GOTT, [27] MISUMI, [28] HOUSE and his associates,[29] Mikios,[30] Anderson,[31] Larson[32] and Dheerakul[33]. Such studies established the validity and reliability of LBDQ, and showed that effective leaders are those who score high on both dimensions of leader behavior. A scheme was devised by which effectiveness of leader behavior could be measured. The dimensions of leader behavior are diagrammed as shown in Figure 1 below. The four quadrants are designated by numerals I, II, III, and IV. The leader described in Quadrant III is considered most effective, while one in Quadrant II is least effective. The leaders in Quadrants I are mostly concerned with accomplishing the tasks of the organization, while those in Quadrant IV are excessively concerned with kindness and employee welfare to the neglect of the tasks of the group.

---

[19] Andrew HALPIN, *The Leadership Behavior of School Superintendents* (Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago, 1959), p. 4.

[20] Chester BARNARD, *The Functions of the Executive*, (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1938), pp. 82-95.

[21] Dorwin CARTWRIGHT and Alvin ZANDER, 'Leadership and Group Performance: Introduction' in *Group Dynamics: Research and Theory*, edited by Dorwin CARTWRIGHT and Alvin ZANDER (Evanston, Illinois: Row Peterson and Company, 1960), p. 496.

[22] Robert KAHN and Daniel KATZ, 'Leadership Practices in Relation to Productivity and Morale,' in *Group Dynamics: Research and Theory*, edited by CARTWRIGHT and ZANDER, op. cit., pp. 562-64.

[23] Jacob GETZELS and Eugene GUBA, 'Social Behavior and Administrative Process,' *The School Review*, 65, 1957, p. 429.

[24] The following studies by Andrew HALPIN:

a) 'The Leadership Behavior and Combat Performance of Airplance Commanders,' *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, January, 1954, pp. 19-22.

b) 'The Leadership Ideology of Aircraft Commanders,' *Journal of Applied Psychology*, 39, April, 1955, pp. 82-84.

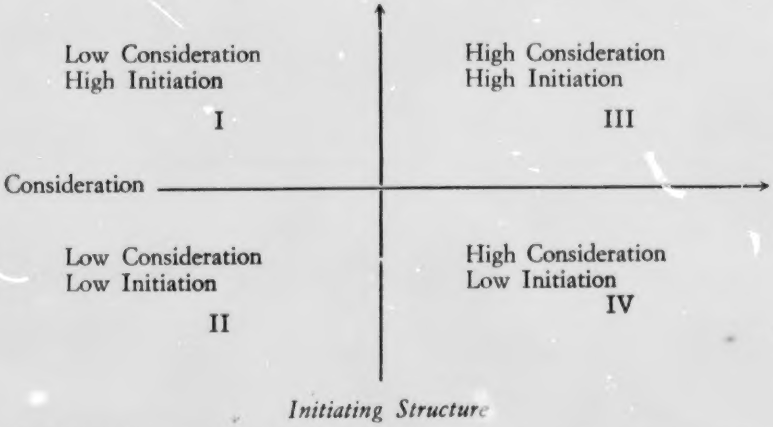
c) Study of Fifty Superintendents in Ohio, reported in *Theory and Research in Administration*, op. cit., pp. 111-26.

[25] Charlotte CHRISTNER and John HEMPHILL, 'Leader Behavior of B-29 Commanders and Changes in Crew Members' Attitudes Toward the Crew,' *Sociometry*, 28, Feb., 1955, pp. 82-87.

[26] John HEMPHILL, 'Leadership Behavior Associated with the Administrative Reputation of College Departments,' *Journal of Educational Psychology*, 36, Nov., 1955, pp. 385-401.

Figure 1

Quadrants of Leader Behavior



---

27. Clyde GOTT, 'A Study of Perceptions and Expectations of Leadership Behavior of Principals of Texas Large Senior High Schools,' (unpublished doctoral dissertation, University of Texas, 1966).

28. Juji MISUMI and Fumiyasu SEKI, 'Effects of Achievement Motivation on the Effectiveness of Leadership Patterns,' *Administrative Science Quarterly*, 16, March, 1971, pp. 51-60.

29. Robert HOUSE, Alan FILLEY and Steven KERR, "Relation of Leader Consideration and Initiating Structure to R and D Subordinates' Satisfaction,' *Adminstrative Science Quarterly*, 16, March, 1971, pp. 19-30.

30. Erwin MILIOS, 'The Role of Theory in Administration,' *Canadian Administration*, 3, 1963, pp. 5-8.

31. Lynn ANDERSON, 'Leader Behavior, Member Attitudes, and Task Performance of Intercultural Discussion Group.,' *Journal of Social Psychology*, 69, 1966, pp. 305-319.

32. Jack LARSON, 'A Study of the Decision-Making Process in the High School and the Leader Behavior Role of the Principal in the Process.' (unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, 1966).

33. Vichit DHEERAKUL, 'Leadership Behavior of the Secondary School Principals in Bangkok, Thailand,' (unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University, 1972).

Adapted from : Andrew A. HALPIN, *Theory and Research in Administration*, (New York : The Macmillan Company, 1966), p. 99.

However, leaders are found in and they function within organizations each of which has its own structure, patterns of interaction, needs and value systems that govern its behavior. These may be called organizational variables. Also, there are what may be called extra-organizational variables, that is, cultural variables. HALPIN [34] urged that studies on leader behavior not be confined to the United States, and he encouraged investigations in other cultural contexts outside the U.S. In response, several studies on leader behavior were conducted in the Education Department at the American University of Beirut during the period 1972-1977. The studies are :

1. Leader Behavior of High School Principals in the Three-Towns Metropolitan Area in Sudan, by Nimir S. SULAYMAN [35].
2. Leader Behavior of Secondary School Principals in Quetta City of Pakistan, by Ejaz A. MALIK [36].
3. Leader Behavior of Selected Secondary School Principals in Bendel State of Nigeria, by Felix O. ADUGBO [37].
4. Leader Behavioral of Secondary School Principals of Saudi Arabia, by the present author.

PURPOSE

This study is a comparative review of findings of research on leader behavior of secondary school principals in four developing countries in Asia and Africa. The central question of this study is concerned with the universality of leader behavior of school principals : Are there sufficient similarities in patterns of leader in various cultures to justify generalization of findings beyond cultural contexts ?

Based on data collected by use of the LBDQ and obtained from principals (as they describe themselves) and teachers (as they describe their principals), hypotheses were generated to test relationships between teachers' and principals' perceptions of the ideal behavior of school principals in the two dimensions : the Initiating Structure and Consideration. The hypotheses are :

1. That there is a significant difference in the ideal and real behavior of the leader as described by the teachers in both dimensions.
2. That there is a significant difference in the ideal behavior of the leader as described by the principals and by the teachers in both dimensions.

---

[34] Andrew HALPIN, *Theory and Research in Administration*, op. cit., p. 28.

[35] Nimir SULAYMAN, 'Leadership Behavior of High School Principals in the Three-Towns Metropolitan Area in Sudan,' (unpublished Master's thesis, American University of Beirut, 1972).

[36] Ejaz A. MALIK, 'Leader Behavior of Secondary School Principals in Quetta City of Pakistan,' (unpublished Master's thesis, American University of Beirut, 1974).

[37] Felix ADUGBO, 'Leader Behavior of Selected Secondary School Principals in Bendel State of Nigeria,' (unpublished Master's thesis, American University of Beirut, 1977).

3. That there is a significant difference in the real behavior of the leader as described by the principals and by the teachers in both dimensions.

4. That there is a significant difference in the real and ideal behavior of the leader as described by the principals in both dimensions.

5. That there is a significant difference in the ideal leader behavior as described by young teachers and by older teachers in both dimensions.

6. That there is a significant difference in the real leader behavior as described by younger and by older teachers in both dimensions.

PROCEDURES

1. The Populations.

The four studies were conducted in the following countries : Nigeria, Pakistan. Saudi Arabia, and Sudan. The studies were limited to secondary education in urban areas except for Saudi Arabia where the data represent the secondary schools of the whole country. Relevant characteristics of the four countries are presented below :

a) Governance of Education : Nigeria is semi-decentralized and the remaining three are centralized.

b) Size : All four countries are large in area. Sudan is vast (one million square miles). Nigeria is the smallest (356,093 square miles).

c) Population : The differences in population are gigantic. The population of Pakistan exceeds seventy million, followed by Nigeria's sixty-two million. On the other hand the population of Sudan is estimated at fifteen million and that of Saudi Arabia is below seven million.

d) Wealth : Here again there are great differences. Pakistan and Sudan are among the poorest countries in the world, Saudi Arabia is one of the richest, and Nigeria is somewhere in between.

e) Religion : Islam is the primary, if not the exclusive religion in three of the countries — Nigeria has a mixture of Christians and Muslims.

All four countries are culturally different from the United States, Canada and Europe. Value systems, family relationships, interaction patterns, information systems, level of education and literacy rates, production, and economic and political systems are still traditional and generally linked closely to conventional religious doctrine.

2. The Samples.

Table 1 illustrates the number of subjects in the samples used in the four studies. The total number of principals (and schools) is 99 ; the total number of teachers is 1,269.

3. *The Instrument.*

The modified LBDQ * was used to measure leader behavior of secondary school principals in the four studies. An Arabic translation was used in Saudi Arabia and Sudan and the English version was used in Nigeria and Pakistan. Each of the two dimensions of LBDQ is represented in 15 items. The items are short descriptive statements of ways in which leaders may behave. Following each statement is a scale of five points : always, often, occasionally, seldom, and never. These five categories correspond to numerical values of 4 to 0, respectively. The maximum possible score for each dimension is 60.

TABLE 1

No. of Principals and Teachers in Four Leader Behavior Studies

Country	Number of Principals	Number of Teachers
Nigeria	25	280
Pakistan	12	272
Saudi Arabia	40	410
Sudan	22	307
TOTAL	99	1,269

The form on which the teachers describe their actual leader's behavior is called 'LBDQ-Real, Staff'. The name used for teachers describing the ideal behavior of their leader is 'LBDQ-Ideal, Staff'. In a similar manner, the leader's descriptions of his behavior are referred to as 'LBDQ-Real, Self' and 'LBDQ-Ideal, Self'.

4. *Processing of Data.*

Each dimension is socred separately. For each subject, principal or teacher, four scores are obtained :

a) Initiating Structure, Real
b) Initiating Structure, Ideal
c) Consideration, Real
d) Consideration, Ideal

Parametric tests (t test and f test) were used for data processing. The means of the groups were compared with each other according to the dictates of the hypotheses.

---

* A few modifications were introduced to the original LBDQ as a result of pilot studies done at the American University of Beirut.

RESULTS

Each of the six hypotheses of this study will be examined separately. All findings are derived from the four studies under review.

1. Hypothesis No. 1 is confirmed. A significant difference (P < .01) is found between LBDQ-Real, Staff, and LBDQ, Ideal, Staff, in all four countries in both dimensions.

TABLE 2

Summary of Findings on Real V.S. Ideal Staff Scores on Initiating Structure and Consideration

Country	Initiating Structure Level of Significance	Consideration Level of Significance
Nigeria	.01	.01
Pakistan	.01	.01
Saudi Arabia	.01	.01
Sudan	.01	.01

2. Hypothesis No. 2 is rejected. As can be seen in Table 3, in three of the countries no significant difference is found between LBDQ-Ideal, Self, and LBDQ-Ideal, Staff, in Initiating Structure. One country, Nigeria, shows a difference (P < .05) in this dimension. No differences are found in the dimension of considaration.

TABLE 3

Summary of Findings on the Ideal Scores by Principals and Teachers

Country	Initiating Structure Level of Significance	Consideration Level of Significance
Nigeria	.05	not significant
Pakistan	not significant	not significant
Saudi Arabia	not significant	not significant
Sudan	not significant	not significant

3. Hypothesis No. 3 is confirmed. The difference between the Self and Staff scores on the LBDQ-Ideal is significant on both dimensions. The level of significance is 0.1 in all cases except for the Initiating Structure in Pakistan, as reported in Table 4.

TABLE 4

Summary of Findings on the Real Scores by Principals and Teachers

Country	Initiating Structure Level of Significance	Consideration Level of Significance
Nigeria	.01	.01
Pakistan	.05	.01
Saudi Arabia	.01	.01
Sudan	.01	.01

4. Hypothesis No. 4 is rejected. The information provided in Table 5 shows that the principals do not differentiate between their real behavior and their own expectations of the ideal behavior. There is only one deviation of this: in Consideration as described by the principals of Sudan. The level of significance in this case is .05.

TABLE 5

Summary of Findings on the Real and Ideal Scores by the Principal

Country	Initiating Structure Level of Significance	Consideration Level of Significance
Nigeria	not significant	not significant
Pakistan	not significant	not significant
Saudi Arabia	not significant	not significant
Sudan	not significant	.05

5. Hypothesis No. 5 is partly confirmed. The relationship between younger and older teachers was not tested in Pakistan. In Nigeria, no differences are found between the two groups of teachers in their

description of the ideal behavior of the leader. There significant differences between the two groups in both dimensions in two countries : Saudi Arabia and Sudan, as can be seen in Table 6.

TABLE 6

Summary of Information on the Ideal Behavior as Described by Younger and Older Teachers

Country	Initiating Structure Level of Significance	Consideration Level of Significance
Nigeria	not significant	not significant
Pakistan	not tested	not tested
Saudi Arabia	.05	.05
Sudan	.05	.05

6. Hypothesis No. 6 has yielded confusing results. According to Table 7, the two groups of younger and older teachers differ significantly in their descriptions of the real behavior of principals in the Initiating Structure only in Saudi Arabia and Sudan. In the dimension of Consideration, there are significant differences between the two groups only in Nigeria and Saudi Arabia.

TABLE 7

Summary of Information on the Real Behavior as Described by Younger and Older Teachers

Country	Initiating Structure Level of Significance	Consideration Level of Significance
Nigeria	not significant	.01
Pakistan	not tested	not tested
Saudi Arabia	.01	.01
Sudan	.01	not significant

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings reported above indicate a general pattern common to all four countries. Hypothesis No. 5 and 6 deviate somewhat from the general pattern in that the results contain some contradiction. These two hypothesis are concerned with the descriptions of the real and ideal leader behavior by younger and older teachers. There is perfect, or near perfect argreement in the four countries regarding the following :

1. The principal's real leader behavior falls short of teachers' ideal expectations.
2. Teachers and principals have similar ideal expectations of the leader behavior of principals.
3. Teachers and principals differ significantly in their descriptions of the real leader behavior of principals.
4. Principals believe that their real behavior is similar to their perception of the ideal leader behavior.

There are, no doubt, several implications for these findings ; implications relevant to the behavior of school administrators *within* their schools. According to REED,[38] for example, there are up to thirty-seven factors that influence the behavior of educational administrators. HADJIHAMBIS[39] established that the attitudes of the staff are a major factor in determining their perceptions of their administrators. Sulayman, Adugbo and MALIK[40] offered explanations for their findings as well as some recommendations for principals and for the training of principals. These, however, are outside the main concern of this study.

The point of focus here is the question of universality of patterns of leader behavior in different cultures. The findings indicate a degree of similarity to offer a tentative positive answer to the above question : extra-organizational variables seem to be of little importance to the way leaders behave, the way their behavior is perceived by their work-groups, and to the study of leadership.

Tentative as this may seem, it has important and far reaching theoretical implications. The search for a theory of administration, or at least a theory of educational administration, which started in the U.S. in 1950 with the formation of the Cooperative Program in Educational Adminis- research in educational administration aimed at providing a framework ration, has been hindered by several obstacles L. HALPIN's[41] paradigm for to organize research in educational administration. The paradigm consists of four panels. Panel I is concerned with the task or the purpose for which the organization is created. Panel II is concerned with the behavior of the administrator. Panel III is a series of variables associated with administrative behavior. Panel IV is criteria of administrator effectiveness. This study is of significance to Panel III of the paradigm since it is concerned with the effect of extra-organizational variables on leader behavior. If the findings reached here are confirmed, then research in educational administration can be concentrated on administrator and intra-organizational variables.

---

[38] Gerald REED, 'Factors Influencing Educational Administration,' *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, No. 273 (April, 1962), pp. 101-107.

[39] Panos HADJIHAMBIS, 'Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers as Related to Perceptions and Expectations of the Supervisory Role in Cyprus,' (unpublished Master's thesis, American University of Beirut), p. 162.

[40] Theses by SULAYMAN, MALIK and ADUGBO, op. cit.

[41] Andrew HALPIN, *Theory and Research in Administration*, op. cit., pp. 60-61.

It may also be pointed out that establishment of universality of patterns of leader behavior lends support to a universal theory of leadership. In other words, it may be possible to conclude that, regardless of cultural context and situation, an individual is considered a leader if he engages in behaviors that facilitate establishment of goals and achievement of such goals, and behaviors that promote individual welfare and group maintenance and cohesiveness.

However, further research is needed. Investigation of the relationship between leader behavioral and organizational success in different cultures is still lacking. Also, there is need for item analysis of the LBDQ to find out if differences do exist at the molecular level in various cultures.

Résumé

Une étude comparative du comportement de leaders dans les systèmes scolaires de quatre pays en développement.

Le but de cette étude est d'examiner des modèles de comportement du leader, de directeurs d'école dans quatre pays en voie de développement : Jordanie, Pakistan, Arabie Séoudite et Soudan. En faisant usage du Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ) par Halpin, on a collecté auprès des enseignants et des directeurs les images du comportement actuel et idéal du directeur d'école. Des comparaisons à travers les cultures sont faites en accord ce qui suit :

— LBDQ Réel — Structures initiales
— LBDQ Réel — Considération
— LBDQ Idéal — Structures initiales
— LBDQ Idéal — Considération.

Parmi les résultats notons ce qui suit :

— Les enseignants diffèrents dans leur description du comportement idéal et réel des directeurs de leurs écoles.
— Les directeurs ont tendance à ne pas faire de différence entre leur perception idéale et réelle du comportement dans la structure initiale.
— Les enseignants et les directeurs diffèrent en groupe dans la description du comportement actuel des directeurs dans les deux dimensions.
— Des variables, tels que l'âge de l'enseignant et l'importance numérique de l'école sont généralement associées à des perceptions différentes du comportement de directeur.
— L'étude conclut avec diverses généralisations sur l'universalité de certains aspects du comportement de directeur rendus évidents par des similarités à travers les cultures.

Dr. Nathir G. Sara took his Ph.D. at the university of Illinois, U.S.A., in 1965. He specializes in educational administration. He is chairman of the Department of Education of the American University of Beirut.

THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN IRAQ AND THE IMPORTANCE AND DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL RESEARCH

by

Dr. S.B. Al-Taie
(Al-Mustansiriyah University, Baghdad, Iraq)

INTRODUCTION

From our point of view, self-realization is giving the individual opportunities to become the best that he is able to become as 'Maslow' stated that in his books and writings.

We understand that dignity, worth, freedom, responsibility and integrity emerge as human characteristics in an environment that offers opportunities to protect the self and to let the individual feel that he is secure, and the security we believe it comes through nationalization and protection which save the individual from the poverty, illness and illiteracy.

Education in my country is free for all the levels from kindergarten up till the university and for this reason our Government has devoted an extensive attention to the expansion and development of Education in various sectors of Iraq's population. Due emphasis has been placed on eliminating all forms of traditional wornout teaching, educational techniques and methods.

Considerable attention has, thus, been given to combing between the educational assignments and national and Nationalist affairs, with a view to promoting the citizen's capabilities to assume his responsibility within the general framework of the society.

The leading of the July 17th revolution have granted every individual in the society an access to knowledge and science without discrimination by allocating huge amounts of money, setting up committees, recruiting experts and holding educational seminarsies to bring for the rapid progress and development in order that the country may catch up with the more advanced nations.

The outstanding theoretical milestones which the educational systems of Iraq seek to include in the scholastic curriculae, as illustrated through the perspective of authoritative directives of the educational administration, are summed up in the following :

1 — Devotion of serious attention bringing about appropriate conditions for the creation of revolutionary individual which will consciously discredit under-development and command the year of radical change.

2 — Confirmation of the necessity of developing socialist community sought by the nation to secure prosperity and happiness of the masses.

3 — Devotion of every possible effort characterized by a conscious sense of responsibility, to consolidate national Unity and mobilize the masses' energies into the national effort of reconstruction and development.

4 — Promotion of the citizen's national consciousness for the proper assumption of responsibilities to achieve liberation and Arab unity.

5 — Cooperation and responsiveness with other peoples for the realization of permanent and fast peace, to safeguard human civilization and progress.

6 — Promotion of the momentum of struggle and altruism to confront the challenges set by world imperialism and zionism against the destiny of the Arab nation.

THE DEVELOPMENT OF EDUCATION

Our country is divided into eighteen provinces, each of which has a director of Education. Until recently the administration of education was centralized, but measures have now been taken to delegate more responsibility to the provinicial authorities, particularly where primary education is concerned. General responsibility for the educational system is vested in the Minister of Education. The Minister and Senior members of his staff form the education council, a body which establishes educational policy, reviews and approves the budget and decides on curricula and text-books.

Public education is financed from the national budget 60 percent by the Ministry of Education and 40 percent by the Ministry of Planning.

Education in Iraq is to give children a fund of basic general culture and to help them discover and develop their capabilities and aptitudes.

Education is free at all levels depending on Nationalisation, step taken by the 17 revolutionary Government.

Pre-Primary education covers two years for children from the age of 4. The primary schools provide a six-years course for children from 6-12 years of age, this is followed by three years of secondary intermediate schooling. A further three-year course is provided in the secondary preparatory schools, also called high schools.

The school system thus provides education normally lasting twelve years at the end of which publis are formally qualified for higher education.

Examinations are held at the end of each stages, primary secondary intermediate and secondary preparatory, and the possibility of proceding to the next stage depends on the marks obtained, specialization begins at the secondary-preparatory level. In the general academic schools, there is a literary stream, a scientific stream and a vocational stream, preparing students for university education, following is quintative development of education within the last fifteen years : —

1 — *In public Kindergarten Schools* in the year 1961-1962 the number of children was 11.538 and after ten years, (1971-1972) the number became 13.857 while in 1976-1977 the number of children became 51.840, the number of teachers was 305 and after ten years became 620 while the number of teachers now is 2.291, the number of schools was 110 and in 1971-1972 became 133 while the number of schools in 1977 is 276.

2 — *In the primary Schools* in the academic year 1961-1962, the number of students was 816.222, and the number of teachers was 28.160 and the number of schools was 4030 and after ten years and exactly in 1971-1972 the number became 1.195.530, 54.302 and 6.006 respectively while in 1976-1977 the number became 1.947.182, 70.799 and 8.156 respectively students, teachers, and schools.

3 — *General secondary education* is divided into two stages, the Intermediate stage, its duration is three years after the primary stage, students of the intermediate stage are given general knowledge agreeing with their inclinations and abilities, this stage has, by no means, any kind of specializations, neither subjects nor curricula, the preparatory stage, its duration is three years after the intermediate stage, students at this stage are free to choose either the scientific or the literary section.

In the scholastic year 1961-1962, the number of students accepted to the first grade of the intermediate schools was 47.486 but in 1971-1972 the number jumped to be 81.751 with an increase of 72 % while in 1976-1977 the number of students became 137.584 with an increase of 170 %.

Most secondary school teachers have graduated from colleges and higher institutes.

During the Scholastic year 1961-1962 the number of students in secondary education was 156.291, the number of teachers was 4.564 and the number of schools was 409 and in 1971-1972 the numbers became 315.572, 13.626 and 994 respectively, while in 1976-1977 the numbers of students, teachers schools jumped into 555.184, 19.573 and 1.320.

4 — *Regarding vocational secondary schools*, there are three types of schools :

A — Industrial schools
B — Agricultural schools
C — Commercial schools

Students can be admitted to these schools upon passing intermediate Baccalaureate examination, duration of study at these schools is three years.

A — *Industrial Schools* : — During the scholastic year 1961-1962, the number of students was 1.907, the number of teachers full time and time was 275, the number of schools was 9, in 1971-1972 the numbers jumped to 2.680, 364 and 11 respectively while in the academic year 1976-1977 the numbers became 13.768, 869 and 32, students, teachers and schools.

B — *Agricultural schools* : — In the scholastic year 1961-1962, the number of students was 1685, the number of teachers was 148 and the number of schools was 10, these numbers have jumped in 1971-1972 to 3202, 395 and 13 respectively, while in the academic year 1976-1977 the numbers became 5.390, 550 and 18 respectively became of the great attention paid by the revolutionary government.

C — *Commercial Schools* : — In the scholastic year 1961-1962 the number of students, teachers, schools was 64, 18 and 3 respectively, this number has jumped in 1971-1972 to 2.253, 158 and 11, students, teachers and schools while in 1976-1977 and because of the importance of vocational education the number of students, teachers and schools became 9.207, 487 and 32 respectively.

5 — *Regarding teacher training schools* and institutes, there are three types of schools.

A — *Fine Arts institute* : — In the scholastic year 1974-1975 there was only one institute for boys with 1.093 students and 125 teachers, this number jumped in 1976-1977 into two mixed institutes with 1.169 students, 8 teachers. These institutes provide a three year course for students who have finished intermediate examination.

B — *Teacher training schools* : — These schools provide a three year course for students after finishing intermediate schools, in the scholastic year 1974-1975 there were two schools one for boys and the other one for girls, with 67 teachers and 1.089 students, this number became in 1976-1977, 14 schools for boys 17 for girls with 13.521 students and 590 teachers.

C — *Teacher training institutes* : — These institutes provide a two year course for students after passing preparotary schools examination. In the scholastic year 1974-1975, there were five institutes for girls and four for boys, with 239 teachers and 7.451 students, while in 1976-1977 co-education took its way to these institutes, and the number of institutes became one for boys, two for girls and nine mixed institutes with 247 teachers and 7.665 students.

The training of primary school teachers is the responsibility of the Ministry of Education, while the Ministry of Higher education and scientific research is responsible for training secondary school teachers, and training schools and institutes teachers.

Higher Education : — Higher education in Iraq during the academic year 1973-1974 consists of :

A — University of Baghdad : it consists of 14 colleges and 5 institutes which became 8 institutes in 1976-1977 the number of students has jumped from 4.265 to 9.099, the number of teachers has increased from 242 in 1974 to 454 in 1977.

consists of several departments of science and arts.

B — Mosul University : — it consists of 5 colleges, each of them

C — Basrah University : — it consists of 6 colleges, each of them consists of several departments of science and arts.

D — University of Sulaimaniya : — it consists of 4 colleges each of them consists of several departments of science and arts.

E — Al-Mustansiriyah University : — it consists of 8 colleges each of them consists of several departments of science and arts.

F — Technological University : — This University is for engineering Specialization.

G — Four religious colleges, three of them are in Baghdad and one in Holly Najaf.

All these colleges and Universities accept graduates of Secondary schools (Baccalaureate examination) some of them accept only graduates of the scientific section and some other accept only those of literary section while others admit graduates of the vocational schools.

During the academic year 1961-1962 the number of students in Higher education was 14.382, the number of professors was 943 and the number of institutes and colleges was 20 while in 1971-1972 the numbers became 48.[illegible]73, 2.103 and 47 respectively, this number of students comprises 3.1 % of the total number of student at all levels of education and 498 students per 100.000 persons of total number of all Population in the country.

During the academic year 1973-1974 the number of students, professors, colleges was 58.400, 2.461 and 50 respectively, these numbers became in 1976-1977, 68.974, 2.561 and 51 students, Professors and colleges.

It is worhwile mentioning that all higher education is free of charges as it is the case of other levels of education according to the nationalist step taken by the Government.

Most of teaching staff of the colleges and high Institutes have graduated from foreign colleges and Universities, it should be mentioned that some vacancies at colleges and institutes of the Universities are filled by Arab and foreign lecturers on contract with them. Shortage of full-time staff is also relieved by fully qualified part-time lecturers of different specializations.

Great efforts have been made during the past five years in providing more schools, books University books and equipment, progress has been made in building and developing Technical schools and institutes, the number of Universities has been increased and the old ones have been expanded.

EDUCATIONAL RESEARCH

Because of the pressure of Educators in the college of Education-University of Baghdad, and because of the need for research in Education, both in theory and practice to get immediate solutions to practical classroom problems, research center was founded in 1966 and was named the educational and Psychological Research center. Revolutionary Government in Iraq believes in Education as a vital force in social and economic progress. In order to play its role effectively, education must be based on facts and theories derived from well-planned, systematic and scientific studies.

The real value of research is rarely found in its ability to provide quick answers to practical problems Rather, its value lies in developing Theory and advancing Knowledge so that the answers it does provide are sound and lead to real gains.

Since 1970 up till 1975 UNESCO and UNDP have taken part in buiding the educational Research center, one of the functions of the center according to the regulations is to collect and organize documents, information, data and statistics pertaining to education to make them accessible to individuals and organizations.

Perhaps a major reason for the slow and unsure progress in Education has been the inefficient and unscientific methods used by educators in acquiring Knowledge and solving their problems, an uncritical acceptance of authority opinion that is not supported by objective evidence and an overdependence upon pernonal experience have been characteristic of the educator's problem solving techniques. Both these techniques have led to many blunders in education.

The opinion of authorities should be critically evaluated and checked for supporting evidence before being accepted.

The Educational Research center of Baghdad University has been attached to the Ministry of Higher education.

During the last ten years research has been focused on the following areas :

1 — Teaching leading by the University staff members.

2 — Problems of youth in the secondary and University.

3 — Evaluation of elementary School text books in Iraq.

4 — An Appraisal of students' academic and social life in the school of medicine.

5 — Follow-up of Graduates of the colleges of medicine at the University of Baghdad.

6 — Survey of technical education in Iraq.

7 — Using verbal interaction-analysis technique in Primary and secondary education levels in the classrooms between students and teachers.

8 — Using job-analysis technique to follow-up teachers and Administrators of primary schools in their Jobs and duties.

9 — Study of admission procedure at the University of Baghdad and other Universities.

10 — Construction of achievement tests for all the subjects in the elementary schools.

11 — Evaluation of curricula and text-books at all stages of public education.

12 — Construction of an intelligence test for elementary school children in Iraq.

700

13 — Wastage in Education (particularly in elementary education.
14 — Evaluation of some aspects of Higher education.
15 — Ethical values in Iraqi society and their relationship to the objectives of education in Iraq.
16 — A study of values, attitudes and problems of youth in the Universities of Iraq.

Education is only bound to discharge its normal obligation by closely depending on a clear-cut revolutionary theory. Proceeding from this starting point, the Ministry of higher Education was established and the Higher education and scientific Research Law was enacted. The revolution also devoted special attention to the university teaching staff and students who always constituted the core of objective education and the vital artery of the revolutionary impetus towards economic development.

Throughout the assumption of its objective assignment, the Ministry of Higher Education and Scientific Research proved to be the point in promoting the revolutionary concepts in the Universities and higher education institutes, and bringing about solid links between the University system and the society. It has, thus, turned education into a revolutionary nucleus out of which efficient cadres emerged to contribute to the development of various aspects of social, economic and cultural life of the nation.

The bourgeois ideological set-up which dominated higher education in the past and represented the conditions of exploitation and slavery in our country, has been undermined and totally eliminated by the rising impetus of the radical revolutionary changes and through the sound prescription of the national progressive authorities and teaching staff.

From our point of view the Iraqi Universities have made impressive and effective strides ahead in the course of Providing the necessary opportunities for their graduation. Higher Diploma Master and Ph.D. degrees are now awarded in Chemistry, Geography, History, Education and Arabic.

Post-graduate students of Baghdad University numbered 397 in 1971-1972. Mosul University has awarded 15 master degrees so far, since the commencement of post-graduate studies in 1967. Basrah University started post-Graduate courses three years ago.

The Iraqi system of education has long been considered too static and old fashioned to meet the needs of the present time when daily life is being transformed by the spread of modern knowledge and techniques and particularly when all sorts and conditions of men have become aware that they have a right to expect more in this life than hunger, want, and constant sense of frustration at their own inability to improve their lot. The present government of Iraq, therefore, decided that it was useless to attempt piecemeal reforms and has undertaken nothing less than the complete recreation of the whole system of education on modern principles in accordance with the special needs and circumstances of the Iraqi society, to do this they engaged large numbers of specialists and advisers, both Iraqi and foreign to do their best and to use their best and to use their intensive efforts in planning and re-thinking

educational policies and administration. Besides that the government has given great attention too to the Kurdish education as well as to other minorities' education.

This policy has been in line with the March 11 Manifesto which anchored the foundations of peace and fraternity in the north.

The Directorate General of Kurdish Education undertakes the important assignment of acquainting the general Public in Iraq and the world with the characteristics of Kurdish culture, heritage and arts and encourage Kurdish writers, artists and authors to conduct research work on Kurdish history, heritage, Language and various other fields.

Finally we would like to express our thanks to the Educational Research Association for their invitation, warm hospitality and welcoming in this country.

Thank you.

RÉSUMÉ

Le développement de l'Education en Iraq et l'importance et le développement de la recherche pédagogique.

De notre point de vue, la réalisation de la personnalité consiste à donner à l'individu les opportunités à devenir le meilleur qu'il puisse devenir, comme « Maslow » l'a indiqué dans ses livres et écrits.

Nous comprenons que la dignité, la valeur, la liberté, la responsabilité et l'intégrité émergent comme caractéristiques humaines dans un environnement qui offre des opportunités à protéger la personne et à faire sentir à l'individu qu'il est en sécurité. La sécurité provient, comme nous le croyons, de la nationalisation et la protection qui sauvent l'individu de sa pauvreté, de ses maladies, et de son analphabétisme. Pour cette raison notre gouvernement à voué une attention extensive à l'expansion et au développement de l'éducation dans plusieurs secteurs de la population de l'Iraq.

L'éducation en Iraq consiste à donner aux enfants un fond de culture générale de base et à les aider à découvrir et à développer leurs capacités et aptitudes. L'éducation est gratuite à tous les niveaux depuis les mesures de nationalisation prises par le 17e gouvernement Révolutionnaire. L'éducation primaire couvre 2 ans pour les enfants depuis l'âge de 4 ans. Ensuite il y a 3 autres degrés : primaire, secondaire intermédiaire et secondaire préparatoire. Ensuit l'éducation supérieure qui comprend toutes les universités en Iraq. La possibilité de procéder à un degré supérieur dépend des points obtenus.

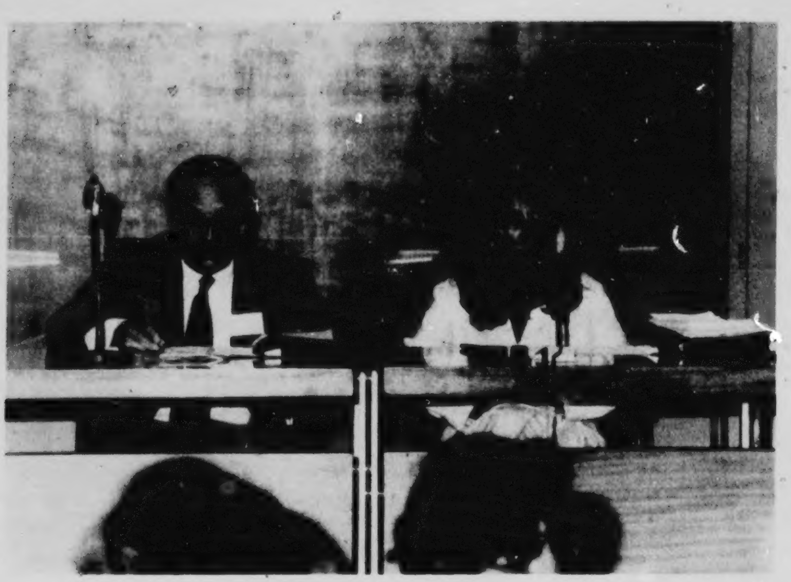
Des examens ont lieu à la fin de chaque degré. L'entraînement des écoles primaires entre dans les responsabilités du Ministère de l'Education, tandis que le Ministère de l'Education supérieure et de la Recherche scientifique est responsable de l'entraînement des enseignants des écoles secondaires, des école et institut d'entraînement.

L'Enseignement Supérieur en Iraq consiste en six universités. De grands efforts ont été faits pendant les cinq dernières années pour faire plus d'écoles, procurer plus de livres, plus de livres au niveau des universités et de l'équipement. On a fait beaucoup de progrès dans la construction et le développement d'écoles et instituts techniques, le nombre d'universités a été augmenté et les anciennes ont été agrandies.

Le Centre de Recherche Pédagogique a été fondé en 1966 et a été nommé le Centre de l'Education et de Psychologie. Notre gouvernement en Iraq croit dans l'éducation comme une force vitale pour le progrès social et économique. Afin de jouer son rôle d'une manière effective, l'éducation doit être basée sur des réalités et théories dérivées d'études bien planifiées, systématiques et scientifiques.

De notre point de vue, les universités de l'Iraq ont fait des progrès impressionnants et effectifs au point à les munir des opportunités nécessaires à leur « graduation ».
Des diplômes supérieurs, des « Master degrées, et des Ph.D. » sont actuellement délivrés en Chimie, Géographie, Histoire, Education, Psychologie éducationnelle et Langue arabe.

Dr. Sabah Bakir AL-TAIE took his doctoral degree at Michigan State University in 1973. He is assistant professor at the department of psychology, College of Arts, Al-Mustansiriyah University, Baghdad and specializes in methodology and the college student personel area.



Le Professeur DR. A. MONTEALEGRE de l'Université de Cali, Colombie, Président de l'Après-midi Sud-Américaine et Mme. A. VASQUEZ, Chili.

Professor DR. A. MONTEALEGRE of the University of Cali, Columbia, President of the South-American Afternoon and Mrs. A. VASQUEZ, Chile.

SOUTH-AMERICAN AFTERNOON

APRES-MIDI SUD-AMERICAINE

PRESIDENT - PRÉSIDENT

Prof. Dr. A. MONTEALEGRE
(Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia)

LA FORMATION DE L'INTELLIGENTSIA EN TRANSCULTURATION

par

Prof. Dr. R. Dinello
(Université Libre de Bruxelles, Belgique)

1. DE LA TRANSCULTURATION

Chacun de nous a un certain back-ground, une façon culturelle d'être qui dépend de la société d'origine. A partir de notre naissance, nous vivons dans un système culturel. Et l'éducation, qu'elle soit systématique ou diffuse, induit le processus d'*enculturation*. (rentrer dans une culture). L'individu acquert des comportements, des modèles de compréhension, des modèles de relations à l'intérieur d'une culture donnée.

L'enculturation va se poursuivre juisqu'au jour ou l'individu se rendra dans un autre pays, ou lorsqu'une autre société envahira son propre pays. Il sera donc au contact d'une autre culture. Il subira l'*acculturation* : phénomène d'identification à une culture qui n'est pas la sienne.

Si l'on retourne dans son propre pays ou si les envahisseurs s'en vont, on se trouve devant le problème de la *réenculturation* : ré-insertion au sein de sa culture de base. Laquelle s'achève après un certain temps par une *normalisation* (se retrouvant dans la littérature par le terme anglais de « follow-up »).

2. L'EVOLUTION DU PROCESSUS D'ACCULTURATION - REENCULTURATION

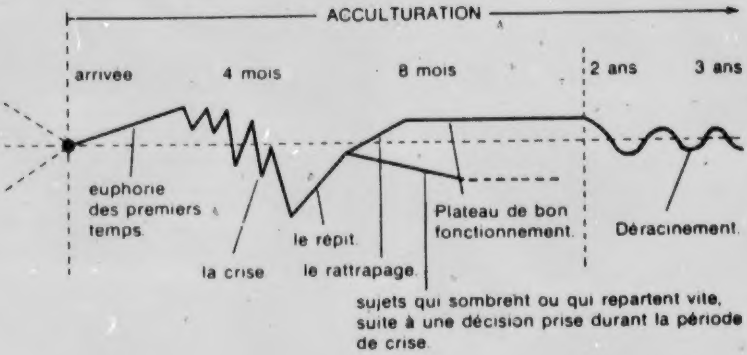
Dans le temps nous trouvons les modifications suivantes :

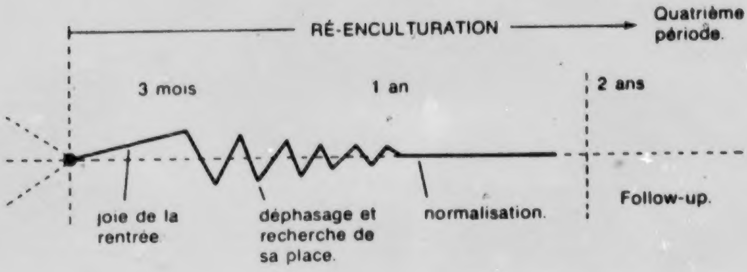
1) d'abord une période d'euphorie qui suit l'arrivée en Europe.
C'est la joie de voir réalisés les projets d'études, de pouvoir entreprendre une formation qui, aux yeux de beaucoup, doit permettre d'assurer une promotion personnelle ;

2) après 2 à 4 mois, se produit une crise : on ne trouve pas l'accueil auquel on s'attandait ; on ne trouve pas facilement un logement ; on a des difficultés avec l'administration ; on ne comprend pas pourquoi il faut tant de papiers, tant de rendez-vous.
Les déceptions et les incompréhensions s'accumulent. Chez certaines personnes cette crise peut aller jusqu'à la dépression. On les étiquette

SCHEMA DE TRANSCULTURATION

ESSAI DE REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DU PROCESSUS D'ACCULTURATION — RÉNCULTURATION

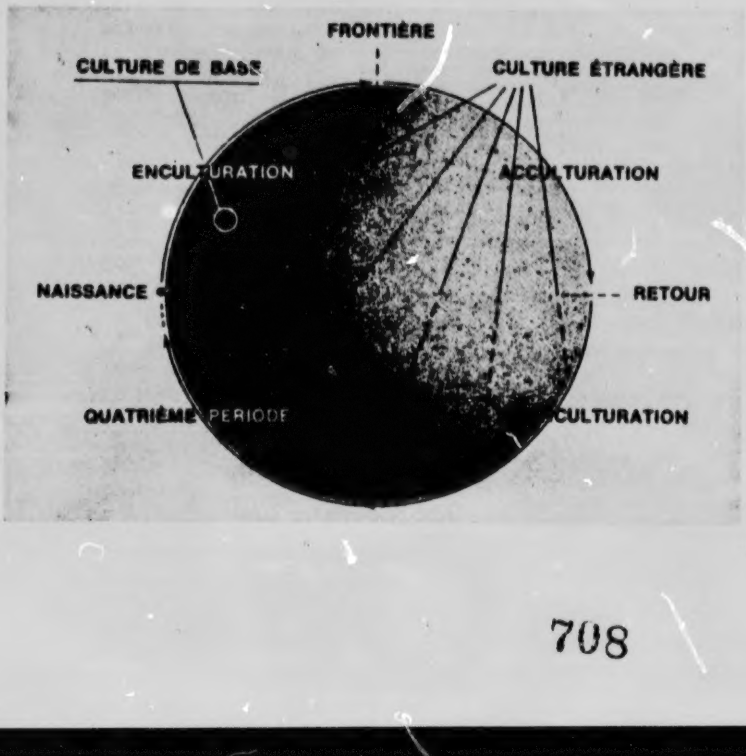

ACCULTURATION
arrivée
4 mois
8 mois
2 ans
3 ans
euphorie des premiers temps.
la crise
le répit.
le rattrapage.
Plateau de bon fonctionnement.
Déracinement.
sujets qui sombrent ou qui repartent vite, suite à une décision prise durant la période de crise.


RÉ-ENCULTURATION
Quatrième période.
3 mois
1 an
2 ans
joie de la rentrée
déphasage et recherche de sa place.
normalisation.
Follow-up.

alors comme « ayant de graves problèmes personnels » : on les envoie chez un psychiatre. L'incompréhension réciproque est encore aggravée par le fait que la personne qui subit une crise a de la peine à décrire ce qu'elle ressent ;

3) après 5 ou 6 mois, certains étudiants ne pourront pas se rattraper.

Ils vont sombrer. Quant aux autres, c'est à partir de ce moment (8 mois) qu'ils seront en pleine possession de leurs moyens. Ils sont en effet, par leur condition de vie d'étudiants, dégagés des contraintes matérielles et dégagés des conflits avec la famille.
Ils ont alors un rendement optimal, supérieur à celui qu'ils auraient pu atteindre dans leur propre pays ;
4) après deux ans de séjour, le rendement faiblit. Les références à la culture d'origine commencent à être trop lointaines, sans que les nouvelles normes culturelles soient pour autant assimilées. C'est le déracinement. L'étudiant est toujours étranger par rapport au Belge, et il commence à être étranger par rapport à ses parents, à sa famille. Nous disons qu'il a des difficultés d'identification socio-cuturelle. Après trois ans de séjour, le déracinement est très prononcé. C'est alors que nous trouvons dans nos groupes davantage de gens qui ont des difficultés que de gens qui peuvent fonctionner normalement. Nous constatons aussi que c'est dans cette période (4) que les étudiants font le plus d'efforts pour s'assimiler aux Européens, tandis que dans la période (3) ils étaient en général très attachés à leur identité culturelle et très revendicatifs. Je précise qu'il faut considérer ces indications en termes statistiques et non comme une description applicable directement à chaque individu ;
5) au niveau de la réenculturation, nous trouvons, lors des trois premiers mois, une joie de retourner dans son pays pour retrouver sa famille, ses copains, avec l'orgueil de revenir avec un diplôme, un bagage intellectuel acquis dans la métropole ;
6) de trois mois à un an après le retour, se déroule une période difficile : période de déphasage associée à la difficulté de trouver un emploi et de réinventer tout un réseau de relations personnelles ;



7) pour la plupart, une période d'un an est suffisante pour se réinstaller et trouver sa place. Pour les autres, se pose l'alternative suivante : soit, je reste, même si je ne trouve pas un confort semblable à celui des pays européens, même si je suis sous-employé ; soit je retourne en Europe ou je travaille sur place pour une entreprise étrangère (fuite des cerveaux).
8) au bout de 2 ans, s'il resté, il est intégré, à nouveau à la population locale.

3. LA FORMATION

Jusqu'à présent on a agi comme si la matière d'enseignement scientifique était universelle, comme si l'appareil de transmission (les professeurs) et l'appareil récepteur (le système mental des étudiants) était toujours le même et comme si l'application postérieure serait partout semblable.

Or, peu à peu, tous ces présupposés se sont avérés faux : la matière d'enseignement dépend des réalités où les recherches de base ont été expérimentées. Le fonctionnement du système opérationnel dépend du back-ground culturel des professeurs et des étudiants (si les deux agents correspondent au même codage, la compréhension est assurée ; plus grande est la discordance entre leurs univers socio-culturels respectifs, plus l'entropie l'emporte sur la communication).

Aussi l'application dépend plus des réalités écologiques et humanoécologiques que d'une prétendue universalité scientifique.

Ces constatations ont donné lieu à des mises en place de programmes différenciés dans tous les niveaux de l'enseignement. Elles ont aussi servi de critères de base pour plusieurs réformes pédagogiques dans plusieurs pays : L'enseignement personnalisé, l'enseignement de compensation, l'enseignement différentiel, l'enseignement rénové etc...

Autant d'efforts qui sont apparus indispensables pour faire face à des différences notoires entre élèves ressortissants d'un même pays ; cela s'impose avec plus d'évidence pour des étudiants venant de pays, de régions et de régimes socio-culturelles fort différents.

Car il est maintenant évident que l'efficacité de l'enseignement passe inévitablement par une référence au back-ground socio-culturel.

Pour les universitaires, on a cru naïvement jusqu'à présent qu'une attention spécifique n'était pas nécessaire. Les considérant comme migrants provisoire, pour quelques années seulement et plus intelligents parce que manipulant des concepts scientifiques indûment prétendus universels. Mais les nombreux échecs de la mise en pratique des nouveaux acquis une fois de retour au pays d'origine et le nombre croissant de ceux qui ne veulent pas rentrer chez eux se sentant plus à l'aise dans le pays d'accueil que dans le leur, ont fait réfléchir.

De plus, il faut penser aux problèmes posés par l'acculturation. La formation réalisée en situation de Transculturation déborde, par certains aspects, les caractéristiques d'un enseignement régulier axé sur la transmission des connaissances. Tout séjour d'études à l'étranger est vécu sous forme de processus d'acculturation et celui-ci a des indices, — tant sur l'évolution personnelle que sur la formation professionnelle, — dont il est indispensable de tenir compte.

Bien que puissant dans l'avance technologique du monde fort industrialisé, le futur cadre de Développement doit apprendre à aligner son savoir faire dans une optique qui favorisera l'autodétermination des peuples jusqu'à présent défavorisés. Ainsi, ceux-ci apporteront quelque chose d'original à l'amalgame de notre civilisation mondiale.

4. PEDAGOGIE SOCIO-CENTRIQUE

La formation comporte deux aspects :

— un aspect de compétence, de savoir-faire par rapport à un contenu d'études ;

— un aspect de conduites, de modèles de pensée, de perception du système de références, à travers lequel nous comprenons les choses et nous insérons tout ce que nous faisons.

Il y a donc une formation au savoir-faire et une formation au savoir-être. Et nous négligeons trop souvent ce deuxième aspect. Pendant que nous acquérons un savoir-faire, nous perdons un certain savoir-être autochtone.

Au point de vue du savoir-faire, il est légitime de penser que les universités Europeennes établissent des programmes qui correspondent aux exigences de la société Europeenne, en tenant compte de la scolarisation préalable et de l'application professionnelle future des connaissances. Mais l'étranger qui vient étudier en Europe n'a pas un bagage scolaire identique à celui de l'Européen et il n'appliquera pas ses connaissances dans le même contexte professionnel.

Un décallage est inévitable à ce niveau. La solution des cours spéciaux pour étrangers n'est évidemment pas possible du seul point de vue économique, étant donné le nombre relativement faible de ces étudiants. D'autre part, l'idéologie d'une société est toujours traduite dans la pédagogie d'une université ou d'un professeur.
On peut distinguer au moins trois types de pédagogies :

1. *La pédagogie individuo-centrique.*

On la rencontre dans les pays qui ont une idéologie individualiste ou libérale. On croit que les aptiudes sont une propriété de la personne. On n'arrive pas à concevoir que les aptitudes dépendent beaucoup plus de l'insertion socio-culturelle de l'individu que de son bagage inné. Ce système pédagogique fait appel à la volonté de l'individu, plus qu'au travail de groupe. C'est un système qui favorise le « carrièrisme », la méritocratie, la poursuite de nombreux diplômes.

2. *La pédagogie techno-centrique.*

Ici, on applique à la formation des personnes les lois qui régissent le fonctionnement des machines. On en vient à vouloir tout chiffrer en pédagogie. On développe le langage, le savoir, la compréhension à travers la technocratie. Dans les pays très industrialisés, le pragmatisme s'impose et la société néglige les conditions de la vie comme si le « progrès » était plus important que la qualité de la vie de l'homme. C'est ainsi qu'on peut sacrifier toute une génération pour réaliser les objectifs d'une planification. C'est dans ce système que nous trouvons des personnes qui croient à l'universitalité de la science.

3. *La pédagogie socio-centrique.*

C'est la pédagogie qui part de la réalité sociale. On comprend que les personnes sont la conséquence d'une réalité environnante. Nous pouvons avoir deux conceptions différentes de la pédagogie socio-centrique :
— une conception qui sacrifie l'individu à la société ; ce qui revient à éliminer toute déviance, toute originalité, pour appliquer un système dictatorial au point de vue de l'éducation. Cette conception est très proche de la conception techno-centrique ;
— une autre conception qui lie la vocation personnelle au rôle social à jouer : au lieu de vivre pour développer son statut ou son confort, on envisage ici les études en fonction de leur application dans la réalité sociale.

Par cette pédagogie socio-centrique[1] nous faisons face aux problèmes suivants :

a) *de l'acquisiton des connaissances :*

La matière d'enseignement dépend des réalités où les recherches de base ont été expérimentées. Le fonctionnement du système opérationnel dépend du background culturel des enseignants et des enseignés : si les deux agents correspondente au même corlage, la compréhension est assurée ; plus grande est la discordance entre leurs univers socio-culturels respectifs, plus l'entrophie l'emporte sus la communication, sauf si le rapport de force fait en sorte qu'un système soit écarté du circuit pour laisser la place au dominant, alors la clairté se fait parce que l'enseigné doit s'identifier sans élaboration critique au modèle de l'autorité enseignante. Ainsi, l'effort pour l'acquisition des connaissances est support d'un phénomène bien déterminé d'acculturation. Aussi l'application dépend plus des réalités écologiques et humanocologiques que d'une prétendue universalité scientifique.

---

[1] *LA FORMATION EN SITUATION DE TRANSCULTURATION*, R. DI-NELLO (Editions A. DE BOECK - Bruxelles 1977). Dans ce condensé de recherches nous dégageons et explicitons les fondements d'une Pédagogie Socio-centrique spécifique à la formation en situation de Transculturation.

b) de la transposition des acquis scientifiques :

C'est en agissant sur son milieu que l'homme s'éduque, c'est en guise d'élargir la portée de ses sens et membres que l'homme a développé la technologie. Certaines sociétés ont fait de la science une servante de la technologie et de tout ceci un moyen d'exploitation, un instrument de pouvoir, au point de s'énivrer dans l'efficacité du modèle technologique en dépit des autres valeurs. Ce qui fausse les relations entre peuples de cultures distinctes. C'est ainsi, qu'en faisant supposer que tout problème humain a une solution technique à trouver, a conduit à des extrapolations aberrantes où le « miracle » technique finit pour écraser l'originalité d'autres formes de vie sociétaire, y compris dans les structures de pensée. Toute transposition des nouveaux acquis scientifiques est tributaire de la réalité axiologique du milieu d'application.

c) *de l'identification socio-culturelle :*

A l'époque actuelle où les mass-media accomplissent l'homogénéité mondiale (et la monocromie dans la finalité éducative : partout les mêmes valeurs) : c'est l'insertion à la réalité socio-culturelle particulière qui sera source d'affirmation de soi-même. La réalisation de la personnalité que l'éducation — on tout processus de formation — devrait favoriser ce sera dans la référence à l'originalité régionale afin de ne pas perdre l'individu dans le cosmos où dans la rationnalité universelle comme nous perdons déjà les autochtones dans la grisaille des villes trop internationnalisées.

d) *de la recherche d'autonomie :*

La lutte du pouvoir (de classes, de gouvernements, de partis politiques,...) passe par une emprisse du phénomène socio-culturel et celui-ci se forge au travers d'une résultante éducative, une dialectique d'enculturation et d'acculturation, avec des nouvelles synthèses créatives. L'alternative aux systèmes éducatifs totalitaires et impérialistes se trouve dans une pédagogie socio-centrique (d'insertion sociale au milieu de vie). Elle implique la décentralisation des pouvoirs enseignants, la décentralisation des « sources de vérités », une décentralisation des hiérarchies de valeurs éducatives.

Nous pensons que se sont les éducateurs du tiers-monde qui devraient être les plus sensible à cette conception socio-centrique de l'enseignement et consacrer leurs efforts à une plus grande justice mondiale.

SUMMARY

The training of the intelligentsia in transculturation.

For a long time, now, efforts to accelerate development in he Third World are multiplied at various levels and in various fields. One of these efforts are the training programs for trained personnel carried out in highly industrialized countries, mainly in USA and Europe.

One question remains : What happens during the so-called 'study-term' ? How does the transfer of scientific attainments take place ?

What are the consequences — both personal and social — of the concomitant acculturation ?

To find an answer to these questions, we have undertaken a research in the field of transculturation, (cross-culture). We started with the problems of latin-american nationals studying in Belgium, then analysed if and how similar problems were experienced by people from north-african, negro-african and asiatic origin. After some years of study, the following results were achieved :

— the development of a methodology for research in transculturation ;

— the determination of the principal parameters relevant to the phenomena of transculturation

— the systemization of a set of practical propositions within a model of socio-centric pedagogy.

In this lecture, we will limit ourselves to the presentation of : the schema of transculturation ; the evolution of the acculturation-reenculturation process ; the practical propositions for palliating the detected drawbacks, while taking advantage of the positive experience acquired during the beautiful adventure of training oneself in a situation of transculturation.

Prof. Dr. Raimundo **Dinello** est docteur en sciences psychologiques de l'U.L.B. Après ses études à Montevideo (Uruguay) d'où il est originaire, il a achevé ses études en Europe. Depuis 1974 il professe le séminaire de sociologie de l'éducation à l'U.L.B. Parmi ses publications, nous citons :

— *Théorie et pratique de la vie en communauté* (Editions Belibaste, Paris, 1972).

— *Culture physique et pédagogie révolutionnaire* (Editions Belibaste, Paris, 1973).

— *La formation en situation de tranculturation* (Ed. De Boeck, Bruxelles, 1977).

REPORT OF THE CULTURAL ACTIVITIES

RAPPORT DES ACTIVITÉS CULTURELLES

The congress opened on Monday, July 25 at 9.30 a.m. in the 'Aula' of Gent State University by an academic session. Addresses of welcome were read by Prof. Dr. A. Devreker, Rector of the University, Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe, president of the congress, and secretary general of the International Association for the Advancement of Educational Research, and by Prof. Dr. G. Mialaret, president of the Association. The congress was officially opened by Mr. J. Ramaekers, minister of education for the Dutch speaking part of Belgium. Prof. Dr. R. Verbist, honorary president of the congress introduced the congress theme, 'Self-realization through Education'.

At 11 a.m. a reception was offered by the Association to all the congress members.

Prof. Dr. Johs Sandven (Oslo) addressed the plenum with a paper on 'Conditions for self-realization. Some principal viewpoints'.

In the afternoon the congress met in six committees :

Commission I : Psycho-pedagogics
    president : Prof. Dr. J. Ardoino (France)
    secr. : Dr. M. Spoelders
Commission II : Philosophy
    president : Prof. Dr. A. De la Orden (Spain)
    secr. : Mrs. C. Barri
Commission III : Methodology
    president : Prof. Dr. M. Wens (Belgium)
    secr. : Mr. E. Van de Veire
Commission IV : Permanent education
    president : Prof. Dr. M. B. Sutherland (Great Britain)
    secr. : Mrs. T. Knapen
Commission V : Experimental education
    president : Prof. Dr. E. Földes (Hungary)
    secr. : Dr. F. Van Besien
Commission VI : Didactics
    president : Prof. Dr. E. A. Niskanen
    secr. : Mr. H. Grymonpon

Accompanying persons paid a visit to the medieval city of Gent, with its 11th century Count's Castle, the cathedral, the crypt which goes back to the 9th centruy, the Mystic Lamb by Jan and Hubert

Van Eyck, the townhall with its renaissance portico and its unique romance wing.

On Tuesday 26, the congress was addressed by Prof. Dr. H. Klein, Rector of the Humboldt Universität (Berlin) on 'The concept "self-realization" and the relation of self-realization and education from a marxist-leninist educational viewpoint' and by Prof. Dr. G. Mialaret (Caen) who spoke on 'Pedagogical methods and the formation of personality'.

Ater lunch, the African afternoon offered an opportunity for the African colleagues to deal with problems more closely connected with the African continent. This special commission was held in order to discuss educational research on these specific problems. President of the African afternoon was Prof. Dr. P. Ysewijn (Belgium, Morocco), the secretariat was occupied by Dr. F. Van Besien and Mrs. C. Barri.

The other participants of the congress had the opportunity to visit the port town of Antwerp marked by the mercantile richness of its past which made it so hospitable for artists, writers, and good men. Mrs. L. Detiège, alderman for education, made them cordially welcome at the majestic townhall. The congressists were introduced by Prof. Dr. H. Van daele, an Antwerp-born professor of Gent University and one of the principal organizers of the cultural program of the congress. Mrs. Detiège held an address of welcome which was responded with a word of thanks by the President of the Congress, Mrs. Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe. By the intermediary of Prof. Dr. H. Van daele a reception was offered by Mr. R. Cavens, a former student at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of Gent State University.

In the evening a visit to the exposition P. P. Rubens, the world-famous Flemish painter of the first part of the XVIIth century, concluded the day in an atmosphere enriched by human and cultural values.

Prof. Dr. Wm. Reitz and Prof. Dr. C. Irwin (Detroit) were the first speakers of the plenary session on Wednesday, 27. They read a survey on 'Innovative outreaches of education in the U.S.A. : content, substance and research methodologies'. Prof. Dr. H. Scheuerl (Hamburg) then read a paper on the 'Problems of "self-realization" in the West-German educational discussion'.

During the afternoon, colleagues from the Asian countries met : the committee was presided by Prof. Dr. M. Shoji (Japan) : secretaries were Dr. M. Spoelders and Mrs. T. Knapen. There were representatives of different countries, from the Middle-East to the Far-East.

716

This reunion permitted the colleagues to exchange views on the educational problems linked to countries of the Asian continent. The other members had the occasion to visit the capital city of Brussels : the market-place with its unique and beautiful buildings, the Royal Palace, The Court of Justice, the Cinquantenaire, etc.

In the evening a concert was presented to the members and the accompanying persons in the 'Aula' of the university. The 'West-vlaams Vocaal Ensemble' directed by G. Claeys, performed a number of medieval and renaissance songs. They were introduced in French and English by Mr. M. Maes and Dr. F. Van Besien, researchers at the Seminar and Laboratory of Experimental, Psychological and Social Education of Gent University.

On Thursday 28, the congress listened to Prof. Dr. B. Suchodolski (Warszawa) who spoke on 'The educational act – dirigism or inspiration' and to Prof. Dr. I. Wojnar's paper on 'The contribution of art towards the process of human self-conscience and self-creation (towards a human and humanistic formation)'. After the break Prof. Dr. R. Cowen read a report on 'Self-realization through education in the U.K. : Philosophies and practices'.

In the afternoon of Thursday 28 there was a meeting of the South-American Committee, presided by Prof. Dr. A. Montealegre (Columbia), secretaries Dr. F. van Besien and Mrs. T. Knapen. The different reports were especially situated on the domain of contemporary education which is particularly conditioned in the totality of the South-American continent by political, economical and social situations. The commission drafted a motion which was presented to the Congress during the final meeting. The other crongressists paid a visit to the beautiful medieval city of Brugge in which every house and every building still shows the signs of past ages. Though the evening, enveloped in its vail of drizzle created an atmosphere of fatigue, the concert of the carillon told in its old songs of Medieval times the martial exploits of knights and the kindness of the beautiful ladies clothed in velvet and Bruges-lace.

Prof. L. Desjarlais addressed the plenum on Friday 29 with a paper on 'The school, an agent of self-realization, fact or fiction'. The congress was then received at the town-hall of Gent and addressed by Mr. P. De Paepe, Burgomaster of Gent. Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe, president of the congress, thanked him on behalf of the members :

'Mijnheer de Burgemeester, Heren Schepenen,

Ik kan U niet verbergen hoe deze ontvangst mij bijzonder verheugt en hoe dankbaar ik U ben voor deze geste. Het is met de rechtmatige fierheid van een Gentenaar die ik ben, dat ik deze ontvangst hier ten stadhuize door U aan de Congressisten van dit 7de Wereldcongres aangeboden, bijzonder waardeer en haar betekenis voor de wereldvereniging wil onderstrepen.

Monsieur le Bourgmestre, Messieurs les Échevins,

Je voudrais simplement souligner que c'est à Gent que se réunit en 1953 le premier Congrès des Sciences de l'Éducation sous la dynamique des professeurs Plancke et Verbist à l'occasion du 25e anniversaire de l'Institut des Sciences Pédagogiques à l'Université de Gent ; que c'est à Gent que fut couvé le germe pour une organisation internationale, qui entretemps s'est manifestée mondiale ; que c'est à Gent qu'on revient après Florence, Oslo, Cambridge, Varsovie et Paris pour cette 7ème rencontre mondiale sur un thème qui sans aucun doute résonne dans cette fière ville –

where we had throughout the history personalities with world fame : names as Jacob and Filips van Artevelde, Jan Borluut, Jan en Hubert Van Eyck, Carlos quinto who is born in Gent, Karel van de Woestijne and Richard Minne and a long list of personalities as Bishop Triest and Edward Anseele who realised themselves plenty and served the community.

Their names are written in the history of Gent.

We thank you indeed for the interest you will give to this Congress and we hope it can signify an important date in the slow history of humanising mankind all over the world.'

Words of thanks were spoken by Prof. Sandven (Oslo) in English, by Prof. Mialaret (Caen) in French, by Prof. Klein (Berlin) in German, and by Prof. Rodriguez (Valencia) in Spanish. The congressists were then invited to sign the golden book of the city of Gent.

After this reception all the congressists and collaborators joined in a banquet offered by the organizers.

The closing session was held in the University Hall. Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe thanked the colleagues, the collaborators and

the rector for his hospitality, and presented the motion drafted by the South-American group and the final motion of the congress. They were approved unanimously. Prof. Dr. G. Mialaret, president of W.A.E.R. since the 1973 Paris congress, passed the torch of the presidency of W.A.E.R., as he expressed it, to Mrs. Prof. M.-L. van Herreweghe. She will perform this task during the next four years. The congress was closed by Prof. Dr. A. Devreker, rector of Gent State University.

During the congress a small book exhibition was organized in the peristilium of the University Hall by Mr. J. Souvage, senior researcher of the Seminar of Historical and Comparative Education. The exhibition gave an overview of educational publications of Gent University, including the history of the Association.

L'ouverture du Congrès eut lieu au cours d'une séance académique, le lundi 25 juillet à 9.30 h. dans le « Aula » de l'Université de l'État à Gent. Des allocutions de bien-venue ont été prononcées par le Professeur Dr. A. Devreker, Recteur de l'Université, le Professeur Dr. M.-L. van Herreweghe, Président du Congrès et secrétaire générale de l'Association Internationale des Sciences de l'Éducation, et par le Professeur Dr. G. Mialaret, Président de la sous-dite Association. Le Congrès fut officiellement déclaré ouvert par Monsieur J. Ramaekers, Ministre de l'Éducation nationale et de la culture Néerlandaise en Belgique. Le Professeur Dr. R. Verbist, Président honoraire du Congrès en présenta le théme : « Réalisation de la personnalité par l'éducation » dans un discours inaugural.

A 11 h. une réception fut offerte par l'Association à tous les membres du Congrès.

Le Professeur Dr. Johs Sandven (Université d'Oslo, Norvège) présenta le premier rapport : « Conditions pour la réalisation de la personnalité. Quelques points de vue importants ».

Pour la séance d'après-midi six commissions furent constituées :

Commission I : Psycho-pédagogie
    Prés. : Prof. Dr. J. Ardoino (France)
    Secr. : Dr. M. Spoelders
Commission II : Philosophie
    Prés. : Prof. Dr. A. De La Orden (Espagne)
    Secr. : Mme. C. Barri

Commission III : Méthodologie
Prés. : Prof. Dr. M. Wens (Belgique)
Secr. : M. E. Van de Veire
Commission IV : Éducation permanente
Prés. : Prof. Dr. M. B. Sutherland (Grande Bretagne)
Secr. : Mme. T. Knapen
Commission V : Pédagogie expérimentale
Prés. : Prof. Dr. E. Földes (Hongrie)
Secr. : Dr. F. Van Besien
Commission VI : Didactique
Prés. : Prof. Dr. E. A. Niskanen
Secr. : M. H. Grymonpon

Aux personnes accompagnantes fut offert une visite à la ville mediévale de Gent, avec son château des comtes du XIe siècle, la cathédrale St. Bavon dont la crypte remonte au IXe siècle, l'Agneau mystique de Jan et Hubert Van Eyck, l'hôtel de ville avec son portique en renaissance et son aile en gothique d'une beauté inestimable, etc...

Le mardi 26, ce fut le Professeur Dr. H. Klein, recteur de la Humboldt Universität (Berlin, République Démocratique Allemande) qui presenta son rapport intitulé « Le concept 'réalisation du soi' et le rapport entre la réalisation du soi et l'éducation d'un point de vue d'une pédagogie marxiste-léniniste ». Ensuite ce fut le Professeur Dr. G. Mialaret (Université de Caen, France) qui traita le sujet « Méthodes pédagogiques et formation de la personnalité ».

L'aprés-midi (aprés-midi africaine) donna l'occasion aux collègues africains de traiter, dans une commission spéciale, des problèmes qui concernent plus particulièrement le continent africain et qui donnent lieu à une recherche éducationnelle scientifique, qui dans son option doit être guidée par les problèmes propres. La présidence en fut assumée par le Professeur Dr. P. Ysewijn (Belgique, Maroc), le secrétariat par Dr. F. Van Besien et Mme. C. Barri.

Les autres membres du Congrès eurent l'occasion de visiter la ville portuaire d'Anvers marquée par ses richesses mercantiles du passé, qui l'ont fait si accueillante aux artistes, aux hommes de lettres et aux hommes de bien. Les congressistes y furent reçus au majestueux hôtel de ville par l'échevin pour l'éducation, Madame L. Detiège. Le groupe de congressistes y fut présenté par le Professeur Dr. H. Van daele, anversois et professeur à l'Université de Gent, et un des principaux organisateurs du programme culturel du Congrès. Madame l'échevin prononça une adresse d'accueil qui reçut une réponse de

720

gratitude du Président du Congrès, Mme. Professeur Dr. M.-L. van Herreweghe. Une réception fut offerte par l'intermédiaire du Prof. Van daele, par Monsieur R. Cavens, ancien étudiant de la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation à Gent.

Dans la soirée la visite à l'exposition Peter Paul Rubens, peintre flamand anversois de renommée mondiale de la première moitié du XVIIe siècle, clôtura la journée dans une atmosphère enrichie de valeurs humaines et culturelles.

Les professeurs Dr. Wm. Reitz et Dr. C. Irwin (Wayne State University, Detroit, U.S.A.) firent les premiers rapports dans la séance plénière du mercredi 27 sur « Projets innovatifs d'éducation en U.S.A. : contenu – substance et méthodes de recherche ». Le professeur Dr. H. Scheuerl (Hamburg Universität, République Fédérale Allemande), présenta son rapport et traita du sujet « Le problème de la réalisation de la personnalité (du soi) dans une discussion pédagogique dans la République Fédérale Allemande ».

L'après-midi réunit les collègues des pays asiatiques ; le commité fut présidé par le Professeur Dr. M. Sjoji (Japan) : les secrétaires y furent Dr. M. Spoelders et Mme. T. Knapen.

Il y eut des représentants de différents pays depuis l'Asie mineure jusqu'à l'extrême Orient. Ce comité permit aux Collègues un échange de vue sur les problèmes éducatifs plus spécialement liés aux pays du continent asiatique.

Les autres membres eurent l'occasion de visiter la capitale Brussel – Bruxelles avec son Grand Marché aux sculptures d'une beauté unique et de réputation mondiale, le palais royal, le palais de justice, le monument du cinquantenaire, etc...

Au soir un concert vocal par le « Westvlaams Vokaal Ensemble », sous la direction de G. Claeys fut offert aux congressistes dans le Aula de l'Université. Un choix dans le patrimoine culturel de chants à textes puisés à la culture moyenageuse de l'Europe médiévale et un bon nombre dont les origines remontent à la Renaissance, furent introduits respectivement en langue française et anglaise par Messieurs M. Maes et F. Van Besien, collaborateurs scientifiques du Séminaire et Laboratoire de pédagogie expérimentale, psychologique et sociale de l'Université de Gent.

Durant la session plénière du jeudi 28 ce furent les Professeurs Dr. B. Suchodolski et Dr. I. Wojnar (Université de Warszawa, Pologne) qui présentaient respectivement le rapport « L'acte éducationnel – directivité ou inspiration ? » et « Contribution de l'art dans les processus de l'autoconscience et de l'autocréation de l'homme (pour une formation humaine et humaniste) ». Après une brève interruption ce fut le Professeur Dr. R. Cowen (Université de Londres, Grande Bretagne) qui présenta le rapport « La réalisation de la personnalité par l'éducation au Royaume Uni : philosophies et réalisations ».

Les travaux d'après midi de la journée du 28 se déroulèrent dans une Commission Sud-Américaine. La présidence y fut tenu par le Professeur Dr. A. Montealegre (Colombie), le Secrétariat par Dr. F. Van Besien et Mme. T. Knapen. Les différents rapports se situaient surtout dans le domaine d'une éducation contemporaine qui est particulièrement conditionnée dans l'ensemble du continent Sud-Américain par des situations politiques, économiques et sociales. Cette commission élabora une motion qui fut présentée au Congrès lors de la session de clôture.

Pour les autres congressistes il y eut la visite à la belle ville médiévale de Bruges ... tout Bruges d'ailleurs étant une cité où chaque bâtisse porte encore les traits marquants du temps passé de la riche Flandre moyenâgeuse. Quoique la soirée enveloppée dans son voile de pluie fine et ruisselante créa une atmosphère plutôt fatiguée, le concert du carillon vint raconter dans ses vieux chants de l'Europe de jadis, les prouesses de ses chevaliers et les douceurs des belles dames habillées de velours et de dentelles de Bruges.

Le professeur Dr. L. Desjarlais (Université d'Ottawa, Ontario, Canada) présenta durant la séance plénière du vendredi 29 le dernier rapport sur « L'école, agent de réalisation de la personnalité : réalité ou fiction ? ».

Après une brève discussion, schéma suivi durant toutes les réunions plénières, les congressistes et les personnes accompagnantes furent reçus à l'hôtel de ville de Gent avec dignité et d'une manière chaleureuse par son Bourgmestre Monsieur P. De Paepe. Le Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe, Président du Congrès exprima la gratitude des congressistes dans ces quelques mots :

« Mijnheer de Burgemeester, Heren Schepenen,

Ik kan U niet verbergen hoe deze ontvangst mij bijzonder verheugt en hoe dankbaar ik U ben voor deze geste. Het is met de rechtmatige fierheid van een Gentenaar die ik ben, dat ik deze ontvangst hier ten stadhuize door U aan de Congressisten van dit 7de Wereldcongres aangeboden, bijzonder waardeer en haar betekenis voor de Wereldvereniging wil onderstrepen.

Monsieur le Bourgmestre, Messieurs les Échevins,

Je voudrais simplement souligner que c'est à Gent que se réunit en 1953 le premier Congrès des Sciences de l'Éducation sous la dynamique des professeurs Plancke et Verbist à l'occasion du 25e anniversaire de l'Institut des Sciences Pédagogiques à l'Université de Gent ;

que c'est à Gent que fut couvé le germe pour une organisation internationale, qui entretemps s'est manifestée mondiale ; que c'est à Gent qu'on revient après Florence, Oslo, Cambridge, Varsovie et Paris pour cette 7ème rencontre mondiale sur un thème qui sans aucun doute résonne dans cette fière ville –

where we had throughout the history personalities with world fame : names as Jacob and Filips van Artevelde, Jan Borluut, Jan en Hubert Van Eyck, Carlos quinto who is born in Gent, Karel van de Woestijne and Richard Minne and a long list of personalities as Bischop Triest and Edward Anseele who realised themselves plenty and served the community. Their names are written in the history of Gent.

We thank you indeed for the interest you will give to this Congress and we hope it can signifie an important date in the slow history of humanising mankind all over the world. »

Des mots de remerciements furent encore émis par le professeur Sandven (Oslo) en langue anglaise, le professeur Mialaret (Caen) en langue française, le professeur Klein (Berlin) en langue allemande, et par le professeur Rodriguez (Valencia) en langue espagnole. Ensuite tous les congressistes furent invités à signer le livre d'or de la ville de Gent.

Après cette réception tous les congressistes et tous les collaborateurs à l'organisation du Congrès se réunirent au banquet, offert par les organisateurs du Congrès.

La réunion de clôture se tint ensuite, dans le Aula de l'Université. Le Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe, après avoir remercié les collègues, les collaborateurs et Monsieur le Recteur pour son hospitalité, présenta la motion émise par le groupe Sud-Américain et la motion finale du Congrès. Elles furent acceptées à l'unanimité.

Le Professeur Dr. G. Mialaret, président de l'A.M.S.E. depuis le Congrès de Paris 1973, passa, comme il l'exprima lui-même, le flambeau de la présidence de l'A.M.S.E. à Mme. le Professeur Dr. van Herreweghe. Elle assumera cette tâche pour les quatre années à venir.

Le congrès fut déclaré clos par le Prof. Dr. A. Devreker, recteur de l'Université de l'État à Gent.

Durant toute la période du Congrès une modeste exposition fut organisée dans le péristèle du Aula de l'Université par Monsieur J. Souvage, Chef de travaux du Seminaire pour l'histoire de l'éducation et l'éducation comporée, qui, avec son attitude toujours pleine de sollicitude pour le travail qu'il prend à charge, se mit en même temps à disposition des collègues pour les introduire dans la littérature en matière des Sciences de l'éducation telle qu'elle se développe au sein même de l'Université de Gent.

Cette exposition donna l'occasion de remonter aux origines de l'Association et de constater son évolution grâce aux écrits dans lesquels son histoire se marque au gré du temps.

MOTION

MOTION APPROVED BY THE CONGRESSISTS

Experts in education from universities and other centres of research, coming from almost 60 countries and meeting in a world congress at the University of Gent, studied the factors underlying an aim of profound human significance : self-realization through education.

In the course of their work they noted that among the factors which determine events in the world there are some which are worthy of humanity and which represent real values. Yet they also noted others which are less than worthy, in the sphere of economic and social life and especially in the sphere of education.

The essential points presented through the various reports are as follows :

1. All human beings have potentialities which should be developed to an optimum degree both for the sake of the individuals themselves and for the sake of the progress of society. The environment may or may not help the development of these potentialities. It is the responsibility of society to develop conditions which will enable the individual to achieve self-realization.

2. There is complete agreement that self-realization is one of the most important questions throughout the whole world.

The congress made it possible to discover some points on which all were agreed and others which, approached from different points of view, show differences of opinion.

3. Self-realization is a very complex problem which involves many conditions and which is affected by very diverse influences.

We agree in affirming that education is one of the most important factors for the realization of the individual personality.

4. Being a World Association for the Advancement of Educational Research and having as our aim to give special emphasis to scientific research, we note that the problems which confront all educators and teachers in the realization of personality are manifold.

As yet we do not have full insight into these problems, educational research in relation to the problem of self-realization has shown itself as of major importance.

Therefore we recommend strongly that those who are carrying out research in this field should receive the help they require for their work, so that the appropriate material, psychological and emotional conditions may be ensured to enable all individuals to achieve self-realization.

MOTION APPROUVUE PAR LES CONGRESSISTES

Les spécialistes en éducation des universités et des autres centres de recherche de près de 60 pays réunis à l'Université de Gent Belgique en 1977 en congrès mondial, ont étudié le problème essentiellement humain, l'auto-réalisation de la personnalité par l'éducation.

Au cours de leurs travaux ils ont mis en évidence, parmi les aspects qui déterminent des évènements dans le monde, ceux qui sont dignes de l'humanité et qui représentent de véritables valeurs pour l'humanité et d'autres, d'ordre économique et social, mais surtout pédagogique, qui sont moins favorable au développement de la personnalité.

Les points essentiels qui ont été présentés dans les différents rapports sont les suivants :

1. Dans tout être humain il y a des potentialités qui devraient être développées d'une façon optimale tout autant pour l'individu lui-même que pour le bien de la société.

L'environement permet ou non le développement de ces potentialités. La société doit créer les conditions qui donnent à l'individu les possibilités de sa propre réalisation.

2. Un accord total s'est dégagé pour affirmer que la réalisation de la personnalité est une des questions les plus importantes pour l'humanité.

Le congrès a permis de mettre en évidence des points sur lesquels un accord a pu être obtenu et d'autres qui faisaient apparaître des différences d'opinion.

3. La réalisation de la personnalité est un problème très complexe qui suppose la conjonction de plusieurs conditions et sur laquelle jouent souvent des influences très variées.

Nous sommes d'accord pour affirmer que l'éducation est un des facteurs les plus importants pour la réalisation de la personnalité.

4. En tant que association mondiale des sciences de l'éducation nous avons pour but de mettre l'accent sur la recherche scientifique en éducation. Nous insistons également sur le fait que les problèmes rencontrés par les éducateurs et enseignants, dans le problème de la réalisation de la personnalité sont multiples et complexes.

Puisque jusqu'à présent nous n'avons pas encore obtenu une vue d'ensemble suffisamment précise de ces problèmes, il est de toute urgence que soit développée la recherche psycho-pédagogique dans ce domaine. C'est pourqoui nous recommandons vivement que ceux qui font de la recherche dans ce domaine, puissent recevoir l'aide nécessaire pour faire ce travail et que d'autre part les conditions matérielles, psychologiques, émotionnelles soient accordées à chaque individu afin qu'il puisse réaliser ses potentialités individuelles pour lui-même et la société.

LISTE DES PARTICIPANTS

LIST OF PARTICIPANTS

Prof. Dr. A.-B. Abdur-Rahman (Saudi Arabia)
Prof. Dr. A. E. Afigbo (Nigeria)
Prof. Dr. O. N. Agusiobo (Nigeria)
Dr. J. Aka Kouadio (Côte d'Ivoir)
Prof. Dr. J. Alcade (España)
Prof. Dr. J. Ardoino (France)
Prof. Dr. M. Arroyo (España)
Prof. Dr. A. S. Attashani (Libya)
Prof. Dr. G. Avanzini (France)
Prof. Dr. A. Baikie (Nigeria)
Dr. S. Bakir Al-Taie (Irac)
Prof. Dr. M. Bamwisho (Zaïre)
Prof. R. Barbieri (Argentina)
Prof. Dr. A. Barzel (Israel)
Dr. M. Beaumont (Canada/France)
Dr. L. Bellatalla (Italia)
Prof. Dr. R. Beltran de Tena (España)
Prof. Dr. M. Ben Fatma (Tunisie)
Prof. Dr. A. Bernat Montesinos (Espagne)
Prof. Dr. W. J. Bladergroen (Nederland)
Prof. Dr. W. Böhm (Bundesrepublik Deutschland)
Prof. P. Bonzi (Chile)
Dr. I. Bousman-Kosowski (Belgique)
Mrs. M. G. J. Brands (Brasil)
Prof. Dr. R. E. Brown (Iran)
Prof. Dr. J. Burion (Belgique)
Prof. Dr. A. Caillé (Canada)
Prof. Dr. N. Cakaroff (Bulgarie)
Prof. Dr. R. Castro Santamria (Espagne)
Prof. Dr. J.-L. Chancerel (Suisse)
Prof. Dr. A. Clausse (Belgique)
Prof. Dr. G. Clements (Switzerland)
Prof. Dr. R. Cohen (France)
Prof. Dr. A. Cosmopoulos (Grèce)
Prof. Dr. R. L. Côté (Canada)
Prof. Dr. R. Cowen (England)
Prof. Dr. A. Cropley (U.S.A./Fed. Rep. of Germany)
Prof. Dr. M. Debesse (France)

Prof. Dr. A. De Bock (België)
Prof. Dr. K. De Clerck (België)
Prof. Dr. G. De Corte (België)
Prof. Dr. W. De Coster (België)
Prof. Dr. C. De Keyser (elgië)
Prof. Dr. G. De Landsheere (Belgique)
Prof. Dr. A. De La Orden (España)
Prof. Dr. A. M. Denis (France)
Prof. Dr. R. Desmet (Canada)
Prof. Dr. L. Desjarlais (Canada)
Dr. R. De Velasco Fernandez (Mexico)
Prof. Dr. M. De Vroede (België)
Prof. Dr. T. De Witt (Rep. van Suid-Afrika)
Prof. Dr. R. Dinello (Uruguay/Belgique)
Prof. Dr. R. Dujardin (België)
Mr. P. Dupont (Belgique)
Mr. Ekwa bis Isal (Belgique)
Prof. Dr. M. El Afandi (Saudi Arabia)
Mr. L. Ellul (Malta)
Prof. Dr. M. N. El-Mahallawi (Egypt)
Dr. Md. Khair Ereksoussi (Saudi Arabia)
Prof. A. Escolano Benito (Espagne)
Prof. Dr. J. Felus-Binczycka (Poland)
Prof. S. J. Fernandez (Uruguay)
Prof. Dr. R. Finazzi Sartor (Italia)
Prof. Dr. G. Flores d'Arcais (Italie)
Prof. Dr. E. Földes (Hongrie)
Prof. Dr. H. Frank (Bundesrepublik Deutschland)
Dr. M. Frydman (Belgique)
Prof. Dr. T. Fujii (Japan)
Prof. Dr. H. Gantier (France)
Prof. Dr. P. Georis (Belgique)
Dr. C. Charatchehdaghi (Iran)
Prof. Dr. Ghassem Ghazi (Iran)
Prof. Dr. A. E. Gille (Belgique)
Mr. J.-L. Gouveia (Canada)
Prof. J. Guglielmi (France)
Prof. Dr. K.-H. Günther (Deutsche Demokratische Republik)
Prof. Z. Hernandez de Mori (Peru)
Prof. Dr. R. Hivon (Canada)
Prof. Dr. A. Holgado (España)
Prof. Dr. N. Huygelier (België)
Prof. Dr. C. Irwin (U.S.A.)
Prof. Dr. J. Irwin (U.S.A.)
Dr. T. Ishido (Japan)
Prof. Dr. M. H. Jagdale (India)
Prof. Dr. I. Janiszowska (Pologne)
Dr. B. Januszewski (Bundesrepublik Deutschland)
Dr. B. Jimenez Lozano (Mexico)

Prof. Dr. M. C. Karadeniz (Turkey)
Prof. Dr. A.-M. Kardan (Iran)
Prof. Dr. G. Keppens (België)
Prof. Dr. A. I. Khalil (Egypt)
Prof. Dr. K. M. Kita (Zaïre)
Prof. Dr. H. Klein (Deutsche Demokratische Republik)
Mme. C. Koltai (Brazil)
Prof. Dr. E. Komulainen (Finland)
Prof. Dr. M. Koskenniemi (Finland)
Prof. Dr. J. J. Larsen (U.S.A.)
Prof. Dr. B. Laville Saint Martin (France)
Prof. Dr. G. J. C. Lerbet (France)
Prof. Dr. I. Lewin (Israel)
Prof. Dr. J. E. Loureiro (Portugal)
Prof. Dr. S. Mahmud (Indonesia)
Dr. C. Malandain (France)
Prof. Dr. L. Marmoz (France)
Dr. L. Martens (België)
Prof. Dr. C. C. Matthews (U.S.A.)
Prof. Dr. G. M. J. Meuris (Belgique)
Prof. Dr. G. Mialaret (France)
Prof. Dr. A. Montealegre Gonzalez (Colombia)
Dr. M. B. J. Moscato (France)
Dr. K. Mrozowska (Pologne)
Prof. Dr. A. S. Mungala (Zaïre)
Prof. Dr. V. Muzić (Yugoslavia)
Prof. Dr. J.-R. Nadeau (Canada)
Prof. E. Namsene (Empire Centrafricain)
Dr. C. Nanni (Italy)
Prof. A. H. Nimet (Egypt)
Prof. Dr. E. A. Niskanen (Finland)
Mme. S.-M. Nys (Belgique)
Prof. A. D. Oak (India)
Prof. Dr. T. Ohta (Japan)
Prof. Dr. R. Olechowski (Austria)
Dr. F. Orivel (France)
Prof. J. Ortega Esteban (Espagne)
Prof. Dr. R. Ott (U.S.A.)
Prof. Dr. P. R. Päivänsalo (Finland)
Prof. Dr. M. Perrez (Suisse)
Prof. G. Piryov (Bulgaria)
Prof. Dr. G. Plancke-Schuyten (België)
Prof. Dr. A.-A. Prachoomsuk (Thailand)
Prof. Dr. R. Radwilowicz (Poland)
Dr. I. Rancher (France)
Prof. Dr. A. Rauch (France)
Prof. Dr. O. Reboul (France)
Prof. Dr. Wm. Reitz (U.S.A.)
Mme. T. Renoirte (Belgique)

Mr. S. Reyes Martinez Cordova (España)
Dr. J. Reijngoud (Nederland)
Prof. Dr. H. Rigaux (België)
Prof. B. P. Rigby (Switzerland)
Prof. Dr. H. Y. Rim (Korea)
Prof. Dr. J. L. Rodriguez Dieguez (España)
Prof. Dr. A. Roosen (Belgique)
Dr. J.-P. Rossie (België)
Prof. Dr. H. Rouffanche (France)
Prof. Dr. M. Roy (Canada)
Prof. S. Sandelin (Finland)
Prof. Dr. J. Sandven (Norway)
Prof. Dr. N. G. Sara (Lebanon)
Prof. Dr. H. Scheuerl (Bundesrepublik Deutschland)
Dr. A. Schutzenberger-Ancelin (France)
Prof. Dr. A. Shariatmadari (Iran)
Prof. T. Shintani (Japan)
Prof. Dr. M. Shoji (Japan)
Prof. Dr. A. I. Shukri (Saudi Arabia)
Dr. L. Soriano Brillantes (Philippines)
Dr. G. H. Steffens (Nederland)
Prof. Dr. B. Suchodolski (Pologne)
Prof. Dr. M. Sutherland (England)
Prof. Dr. A.-L. Sysiharju (Finland)
Dr. J. Szarka (Hongrie)
Prof. T. Taguchi (Japan)
Prof. Dr. A. Taiwo (Nigeria)
Mr. J. Tardef (Canada)
Dr. J. Testaniere (France)
Prof. Dr. K. Tomaschewski (Deutsche Demokratische Republik)
Prof. Dr. W. F. Tulasiewicz (Great Britain)
Prof. Dr. H. Van Daele (België)
Prof. Dr. J. Van den Hoogen (Nederland)
Dr. C. Vandertouw (Australia)
Prof. Dr. L. Vandevelde (Belgique)
Prof. Dr. L. Van Gelder (Nederland)
Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe (België)
Prof. Dr. L. Van Leemput (België)
Prof. Dr. Varis (Turkey)
Prof. Dr. A. Vasquez (Chile)
Prof. Dr. R. Verbist (België)
Prof. H. Vilanova (Argentina)
Mr. F. Villafane (Belgique)
Prof. Dr. J. Vrey (South Africa)
Prof. Dr. M. Wens (België)
Prof. Dr. J. Wittwer (France)
Prof. Dr. I. Wojnar (Pologne)
Prof. Dr. J. Yanney Ewusie (Ghana)
Prof. Dr. P. Ysewijn (Maroc/Belgique)

INDEX UNIVERSITATUM

Ankara : 307, 313
Aveiro : 442

Baghdad : 709
Beirut : 696
Berlin : 211
Bonn : 172
Bordeaux : 321
Bordeaux II : 282
Brigham Young University (UTAH): 151
Bruxelles : 425, 432, 721

Caen : 83, 105, 306, 381, 385, 732
Cambridge : 225
Cali (Colombia) : 719
Chicago : 151, 153, 159, 172
Clermont-Ferrand : 351, 357
Coïmbre : 441, 442, 443, 447
Columbia University (New-York) : 293, 313, 695, 719
Cornell : 692, 695

Descartes (Paris) : 610, 621
Detroit : 151, 732, 737
Dijon : 317, 321

Evora : 442

Florida : 159, 313, 433, 435, 437, 438, 439, 443, 455
Frankfurt : 682

Genève : 597
Gent : 349, 456, 460, 466, 648, 731, 733, 734, 743, 744, 749

Haifa : 651, 682
Hamburg : 172, 175, 197, 732
Harvard : 695
Hawaii : 161
Helsinki : 489, 512, 521
Hiroshima : 649
Humboldt Universität (Berlin) : 71, 81, 732

Ibadan : 557, 560, 570
Ife (Nigeria) : 622
Indiana : 158
Istanbul : 313, 548, 549

John Hopkins : 151, 160

Karlsruhe : 281
Kisangani : 588, 597, 611
Köln : 172
Krakau : 211

Langston (Oklahoma) : 587
Laval (Québec): 395, 400, 415, 423
Lecce : 331
Leeds : 387
Lisboa : 441, 442, 443, 447
Lomonossow University (Moskow), 82
London : 66, 223, 240, 695
Los Angeles : 158
Louvain : 447, 482, 488
Lyon : 321, 357

Madrid : 315
Maharashi European Research University (Seelisberg) ; 467, 468, 470, 471, 473, 479, 480, 481
Maharashi International University (Fairfield) : 469, 473, 478
Messina : 331
Miami : 158
Michigan : 146, 161, 172, 173
Minho : 440, 442, 443, 444, 446, 447
Mons : 424, 432
Montréal : 261, 380, 400, 412

Morocco : 732
New Mexico : 151
Nigeria : 553, 570, 571, 587
North Carolina : 152
Notre-Dame (Canada) : 638, 689

Ohio : 160, 161
Oregon : 160
Oslo : 47, 66, 67
Ottawa : 243, 261
Oxford : 225

Paderborn : 267, 272, 281
Padova : 322, 331, 499, 511
Paris : 211, 321, 357
Paris VII : 265
Paris VIII : 357
Paris X (Nanterre) : 385
Pennsylvania : 522, 540
Pisa : 389
Pittsburgh : 148
Porto : 443
Potchefstroom : 348
Pretoria : 332, 348

Québec : 105, 369, 380, 385, 395

Rouen : 282, 294, 306

Salamanca : 447
Salzburg : 291
Shivaji (Kolhapur) : 683, 689
Sierra Leone : 622
Sofia : 292, 293, 491
Sorbonne (Paris) : 222, 281, 306, 357, 412
Stanford (California) : 151
St.-Louis (Missouri) : 380
Strasbourg : 401, 412
Sung Kyon Kwan (Seoul) : 690, 695
Sussex : 480
Sydney : 481

Tel-Aviv : 682
Tours : 357
Trieste : 331
Tübingen : 281
Tunis : 412, 610

Unisa : 348

Venice : 331
Verona : 331
Vikram Vijain : 689

Warszawa : 201, 211, 213, 222, 733
Wayne (Detroit) : 109, 139, 172, 173
Wien : 283, 291
Wisconsin : 158, 172, 587
Würzburg : 331

York : 632

Zaïre : 621
Zagreb : 358, 368

INDEX NOMINUM

Abadan-Unal, N. : 308
Abdur-Rahman, A.-B. : 745
Acheson, K. : 151
Adams, J. : 340, 345
Adeyinka, J. : 640
Adler, A. : 652, 672
Adorno : 182
Adugbo, F. : 701
Afigbo, A. : 553, 570, 745, 751
Agusiobo, O. : 571, 587, 745, 751
Ahmann, J. : 626, 639
Aiken, L. R. : 459, 465
Aikin, W. : 116, 135
Aims : 130
Aka Kouadio, J. : 745
Alain : 96, 410
Alcade, J. : 745
Alle, D. : 151
Allen, D. W. : 256
Allison, J. : 454
Allport, G. W. : 36, 37, 140, 141, 165, 169, 250, 256, 290, 336, 345, 405, 406, 537, 657, 658, 659, 661, 662, 663, 664, 669, 671, 672, 679, 680
Al-Taie, S. : 709, 752
Amig : 334, 345
Anderson : 341
Anderson, H. : 449, 453
Anderson, L. : 700
Anderson, R. C. : 538
Andrews, R. : 240
Angyal, A. : 655, 679
Appelle, S. : 454
Ardoino, J. : 265, 731, 735, 745
Arendt, H. : 673
Ari, O. : 308
Aristoteles : 33, 180, 325, 401, 402
Arnold, M. : 225
Aron, R. : 306
Arroyo, M. : 745
Ashby, E. : 565
Atkinson, J. W. : 417, 421
Attashani, A. S. : 745
Ausubel, D. P. : 285, 343, 345, 416, 417, 421
Avanzini, G. : 745
Ayandele : 559

Baca, J. : 132
Bachelard, G. : 91, 216
Backman, C. R. : 338, 345
Backman, J. : 131
Bacon, F. : 109
Bader, D. : 342
Baikie, A. : 745
Bakir Al-Taie, S. : 745
Bales : 512, 513, 515
Bales, R. : 697
Ball, G. : 164
Balogh, T. : 562
Bamwisho, J. : 596
Bamwisho, M. : 765
Bamwisho-Mihia : 588, 597, 752
Bandura, A : 419, 421
Banquet, J.-P. : 453
Barafsky, R. : 131
Barberis, C. : 501
Barbieri, R. : 745
Barder, L. : 133
Barker, L. : 154
Barker, R. : 523, 524, 537
Barnard, C. : 699
Barnard, H. : 226
Barri, C. : 731, 732, 735, 736
Barzel, A. : 651, 682, 745, 752
Bass, B. M. : 697
Bayer : 97
Beamont, M. : 745
Beenen, F. : 460, 465
Begss, D. : 158
Behrmann, H. : 273, 274

Beittel, K. : 523, 537
Bellack : 512, 513, 514, 515
Bellatalla, L. : 389, 394, 745, 751
Bellwig, C. : 133
Belshe, F. : 537
Beltrin de Tena, R. : 745
Bender, D. : 149
Ben Fatma, M. : 598, 610, 745, 752
Benjafield, J. : 134
Bennett, N. : 249
Benning, M. : 132
Benson : 335
Benson, H. : 453, 454
Bepner, E. : 133
Berge, M. : 82
Berger, P. L. : 670
Berlyne, D. E. : 417, 421
Bernat Montesinos, A. : 745
Berry, G. : 133
Berry, J. : 661
Berry, M. : 137
Bertin, G. M. : 393
Bertrand, A. : 149
Bettelheim, B. : 382
Binder, H. : 130, 137
Binswanger, L. : 334, 337, 341, 345, 658
Birren, J. E. : 286
Bladergroen, W. : 745
Blankertz, H. : 183
Bloom, B. S. : 129, 153, 154, 311, 417, 421, 429, 431, 592, 595, 597, 598, 609
Blume, R. A. : 422
Böhm, W. : 745
Bolk : 407, 408
Bollnow, O. : 181, 193
Bonboir, A. : 596
Bondareff, W. : 286
Bonzi, P. : 745
Borgetta, E. : 697
Borghi, L. : 393
Boswell : 403
Boudon, R. : 306, 660
Boudot, F. : 620
Bourdieu, P. : 306
Bousman-Kosowski, I. : 745
Bradbury, R. : 307
Brameld, T. : 667, 678
Branden, N. : 345
Brands, M. : 745
Breck, J. : 539
Brennicke : 334, 345
Brenson, L. : 345
Brentano, F. : 668
Brezinka, W. : 182, 193
Bronfenbrenner, U. : 125, 136
Bronowski, J. : 656, 659, 661, 662, 663, 669
Broudy, H. : 137
Brown, D. : 360, 367
Brown, G. : 537
Brown, G. I. : 420, 421
Brown, R. E. : 745
Brubacher, J. : 667, 675, 678
Bruner, J. : 220, 448, 453
Bruyun, S. : 537
Bryan, C. : 149
Buber, M. : 260, 338, 339, 345
Bugenthal, J. T. : 336, 337, 345, 658, 676, 677
Bull : 155
Bullock, H. A. : 131
Burion, J. : 745
Burke : 111
Burns, R. W. : 609
Burt, C. : 124
Busia, K. A. : 555, 562, 566
Butler, L. : 161
Butler, R. A. : 417, 422
Buyse, R. : 105
Buytendijk : 337, 345

Caetano, M. : 442
Caillé, A. : 745
Cakaroff, N. : 491, 745, 751
Caldwell, O. : 697
Calogero, G. : 391, 393
Canfield : 339, 342, 344, 345
Cardinet, J. : 590, 592
Carmichael, L. : 284
Carr, H. : 563
Carroll, J. B. : 483, 488
Carter, L. : 697
Cartwricht, D. : 699
Cassin, B. : 438
Castell, A. : 338, 345
Castro Santamaria, R. : 745
Cattell : 33, 127
Centner, T. : 615, 617, 619
Chancerel, J.-L. : 745
Chase, F. : 159
Chavez, C. : 165, 169
Chin, R. : 136
Chizungu, R. : 595, 596
Christner, C. : 699
Claeys, G. : 733, 737
Claparède, E. : 96

Clausse, A. : 589, 745
Clements, G. : 467, 480, 745, 751
Cohen : 514
Cohen, J. : 165, 169, 374, 375, 377
Cohen, L. : 137
Cohen, R. : 745
Cole, M. : 622, 638, 639
Coleman, J. : 122, 130, 133, 160, 248, 250
Collins, B. E. : 538
Combs, A. W. : 36, 140, 141, 159, 165, 169, 340, 341, 342, 344, 346, 420, 422, 537
Comenius : 207
Conant, J. : 538, 574
Coombs, C. A. : 457, 465
Coopersmith, S. : 340, 346
Cordova, J. : 132
Correll, W. : 289
Cosby, A. : 133
Cosmopoulos, A. : 745
Côté, R. : 415, 419, 420, 422, 423, 745, 751
Couch, A. : 697
Cousinet, R. : 94, 96
Cowen, R. : 223, 240, 733, 738, 745, 750
Cowley, W. H. : 697
Cropley, A. J. : 393, 745
Cruickshank, D. : 160
Culbertson : 130

Dahllöf : 517
Dale, E. : 161
Dallapiccola, L. : 393
Damico, S. : 133
Davis, C. : 148
Davis, D. : 134
Davis, F. B. : 484
Davis, O. : 164
Davis, R. : 120, 136
Davydova, G. A. : 359, 367
Debesse, M. : 745
De Block, A. : 746
De Charms, R. : 538
De Clerck, K. : 746
De Corte, G. : 746
De Coster, W. : 746
Décote, G. : 609
Decroly, O. : 96, 98
Degrace, G. : 134
De Jonge, J. : 336, 337, 338
De Keyser, C., 746
De Landsheere, G. : 592, 596, 609, 746
De La Orden, A. : 315, 731, 735, 746
Delfgaauw, G. : 337, 346
Dennis : 284
Denis, M. : 317, 321, 746, 750
Denzin, N. : 538
De Paepe, P. : 733, 738
Deprin, D. : 538
Desan, W. : 658
Desau, P. : 661
Descartes, R. : 95, 109, 135, 651, 652
Desjarlais, L. : 243, 261, 733, 738, 746, 750
Desmet, R. : 746
Desroche, H. : 351, 352
Detiège, L. : 732, 736
Deutsch : 308
De Velasco Fernandez, R. : 746
Devreker, A. : 15, 731, 735, 740, 749
De Vroede, M. : 746
De Waelhens, A. : 654
Dewey, J. : 96, 140, 165, 169, 207, 220, 390, 391, 393, 409, 691
De Witt, T. : 746
Dheerakul, V. : 700
Dienelt, K. : 656, 659, 662, 664, 669, 671, 678, 679, 680
Dieterly, D. : 132
Dike, K. O. : 565
Dilthey, W. : 35
Dinello, R. : 721, 746, 752
Djokic, A. : 411
Domash, I. : 454
Dorner, A. : 393
Doron : 306
Dorsey, J. : 112, 135
Downey, L. : 136
Draper : 575
Dreskin : 454
Drévillon, J. : 97
Dreyer, P. : 131
Ducasse, J. : 671
Dufrenne, M. : 613
Dujardin, R. : 746
Dupont, P. : 746
Durham, L. : 131
Durkheim : 186
Dunwell, R. : 132

Eaglesham, J. : 226

Early, M. : 433, 438
Eaton, W. : 152
Ebel, R. : 244, 259, 260
Eberle, B. : 156, 164
Ebner : 338
Edwards, J. : 139
Edelfelt, R. : 164
Ekwa Bis Isal : 746
El Afandi, M. : 746
Ellul, L. : 746
El-Mahallawi, M. : 746
Emerson, R. : 139, 140, 141, 165, 169
Emery Hall, R. : 156
Englehardt, M. : 154
Epps : 145
Eraut, M. : 609
Erikson, E. : 115, 147, 338, 343, 346, 404, 410
Erny, P. : 612, 613
Escolano Benito, A. : 746
Eserpek, A. : 307
Eson, M. : 334, 346
Evans, E. : 245
Eysenck : 33

Fafunwa, A. : 622, 623, 625, 639, 640
Farrah, M. : 135
Farrow, J. : 454, 480
Felker, D. W. : 346
Felus-Binczycka, J. : 746
Fend, H. : 189, 193
Ferguson, M. : 373
Ferguson, P. : 454
Fernandez, S. J. : 746
Feuerbach : 382
Fichte : 178
Filley, A. : 700
Finazzi Sartor, R. : 499, 504, 511, 746, 751
Finn : 119
Fischer, A. : 192
Fitts, W. H. : 340, 341, 346
Flanagan : 129
Flanagan, J. : 158
Flanders, N. : 97, 130, 449, 453, 512, 513, 515, 516, 596
Flitner, W. : 179, 180, 181, 183, 193
Flores d'Arcais, G. : 322, 331, 746, 750
Földes, E. : 413, 731, 736, 746
Foster, W. E. : 225
Fraisse, P. : 105
Frank, H. : 267, 270, 272, 273, 274, 275, 281, 575, 748, 750
Frankl, V. : 333, 334, 341, 346, 656, 657, 658, 660, 664, 665, 678
Fransella, F. : 149
Frazer, A. G. : 558, 562
Freinet : 96
Freud, S. : 34, 37, 371, 373, 612, 658
Frew, D. : 454
Fromm, E. : 250, 336, 346, 652, 658
Fujii, T. : 746
Furst, E. : 154
Fürstenau, P. : 189, 193
Fürstenberg, F. : 288
Frydman, M. : 424, 432, 746, 751

Gaarder, B. : 149
Gage, N. : 151
Gagne : 129
Gagné, R. M. : 289
Gagné-Herill : 592
Gale, R. : 111, 135, 141, 164, 165, 169
Galperin, F. : 600, 609
Gantier, H. : 746
Gardner, J. : 667, 673, 676, 679, 680
Gecas, V. : 134
Geisinger, R. : 132
Genet, J. : 672
Geoffrey, W. : 539
Georis, P. : 746
Gephart, W. : 137
Gerard, H. : 245
Gergen, K. : 337, 343, 346
Gesell : 284
Getzels, J. : 699
Gharatchehdaghi, C. : 746
Ghassemghazi : 746
Gibb, A. C. : 697
Gilchrest, R. : 115, 116, 135
Gille, A. E. : 746
Ginzberg : 147
Glaser, B. : 538
Glaser, R. : 363, 367
Glasser, W. : 130, 140, 165, 169, 247
Globe, F. : 538
Goethals, B. : 488
Goethe : 188
Gökce, B. : 308

Goldbecker, S. : 155
Goldman, J. : 134
Goldstein, K. : 37, 250, 334, 346, 671
Goldway, M. : 572
Good : 452, 453, 572, 573
Goodlad, J. : 124, 136, 158, 609
Goodliffe, J. B. : 229
Goodman, S. : 137
Gordon, C. : 132, 334, 337, 343, 346
Gordon, W. : 380
Gott, C. : 700
Gouldner, A. : 538
Gouveia, J. L. : 746
Govan : 115
Gowan, J. : 454
Gramsci, A. : 382, 393
Green, E. : 450, 451, 453
Green, N. : 658
Grotberg, E. : 131
Grymonpon, H. : 731, 736
Guardini, R. : 252, 253, 261
Guba, E. : 162, 699
Guglielmi, J. : 746
Guilford : 592
Guillaume, F. : 105
Gullit, R. : 124
Gunter, C. : 332, 333, 346
Günther, K.-H. : 746
Gurin : 145
Guth, P. : 102
Guttinger, H. I. : 434, 438
Guttman : 119
Güvenc, B. : 308

Habermas : 182
Hadjihambis, P. : 707
Hall, R. : 164
Halleran, J. : 538
Halpin, A. : 698, 699, 701, 707
Hamacher, D. E. : 338, 346
Hammond : 116, 574
Hanawalt, N. : 697
Hanson, J. : 571, 572
Harris, C. W. : 572, 573
Harlow, H. F. : 417, 422
Harman, W. : 131
Harrow, A. : 154
Harson, A. : 135
Hartman, R. S. : 668
Havelock, R. : 117, 136
Havighurst : 115, 153, 155, 434
Hawthorne : 157
Hechinger, F. : 249
Hegel : 178, 179, 660, 669, 674
Hemphill, J. : 696, 698, 699
Henry, J. : 538
Herbart : 178
Herder : 178, 179
Hernandez de Mori, Z. : 746
Hessen, S. : 323
Hetzer, H. : 285
Hill, W. : 154
Hill, W. F. : 417, 422
Hilleschiem, J. : 149
Hines, V. A. : 434, 438
Hivon, R. : 746
Hirst, P. : 667
Hobbes : 651
Hölderlin : 214
Holgado, A. : 746
Hollander, E. : 698
Holopainen, P. : 518
Holt, J. : 246, 538
Honsberger, R. : 454
Horkheimer : 182
Horney, K. : 334, 346
Horrocks, J. : 346
Hotyat, F. : 105
House, R. : 700
Houston, W. : 538
Howard, L. : 132
Howe, H. : 152
Hugenholtz, P. T. H. : 337, 346
Hugo, V. : 34
Humboldt : 178
Hume, D. : 376
Hunter, W. : 164
Hurrelmann, K. : 189, 194
Husen, T. : 509
Husserl, E. : 372, 374, 375, 379, 658
Hutchins : 693, 694
Huxley : 165, 169
Huxley, A. : 249
Huygelier, N. : 746
Hyden : 373
Hydén, H. : 286
Hyman, R. T. : 600, 609

Illich, I. : 500, 501, 504
Inglehart, R. : 146, 147
Irwin, C. : 139, 140, 165, 168, 172, 173, 732, 737, 746, 750.
Irwin, J. : 135
Ishido, T. : 746

Jaccard, P. : 309

Jacobs, C. : 538
Jacobson, E. : 346
Jackson, J. : 140, 165, 169
Jaffe : 454
Jagdale, M. : 683, 689, 746, 752
Jambe : 430
James, W. : 140, 338, 346
Janiszowska, I. : 746
Jankélévitch : 408
Janse de Jonge, A. L. : 346
Januszewski, B. : 766
Jaynes, J. : 136
Jenck : 130
Jencks, C. : 250
Jenkins, W. : 698
Jenkinson : 424
Jennings, E. : .679
Jennings, W. : 137
Jensen : 130
Jersild : 147
Jimenez Lozano, B. : 746
Johnson, A. : 538
Johnson, B. : 134
Johnson, J. A. : 538
Johnson, M. : 164
Johnson, S. : 403
Johnson, W. : 343, 346
Jones, E. : 245
Jones, H. C. : 609
Jordan, D. : 256
Joseph, E. : 128, 137
Jourard, S. : 36, 39, 141, 159, 165, 169, 338, 344, 346
Joyce, W. : 538
Jung, C. : 336, 346
Jungk, K. : 359, 367

Kagan, J. : 448, 453
Kagitçibasi, C. : 307
Kahn, R. : 538, 699
Kansanen, P. : 518
Kant : 33, 178, 179, 184, 185, 194, 328, 379, 380, 403
Karadeniz, M. C. : 548, 549, 747, 751
Kardan, A.-.M : 747
Kardiner : 642, 643
Karma, K. : 518
Katz, D. : 699
Katzir : 669
Keith, P. : 539
Keller, H. : 342
Kensler, G. : 538
Keppens, G. : 747
Kerr, S. : 700
Kerschensteiner : 192
Khair Ereksoussi : 746
Khalil, A. I. : 747
Kibler, R. : 154
Kierkegaard : 178
Kiesler, C. : 538
Kilbane, M. : 132
Killian, D. : 158
King, J.-M. : 165
Kirby, C. : 538
Kita, K. M. : 747
Klafki, W. : 183
Klausmeier, H. : 158
Klein, H. : 71, 81, 82, 732, 734, 736, 739, 747, 749
Klein, S. P. : 135
Klopper, L. : 638
Knapen, M. Th. : 613, 615
Knapen, T. : 731, 732, 733, 736, 737, 738
Knezevich, S. : 696
Knicht, M. M. : 609
Kohl, H. : 246
Kohlberg : 129, 140, 155, 165, 169
Kohler, P. : 133
Kolesnik, W. B. : 420, 422
Koltai, C. : 747
Komulainen, E. : 512, 517, 518, 521, 747, 751
Konzelman, R. : 150
Korman, A. : 149
Koskenniemi, M. : 512, 517, 518, 521, 747, 751
Kozol, J. : 246
Krantz, D. H. : 466
Krathwohl, D. : 129, 154, 360, 367, 609
Kraut, R. : 134
Krenkel, N. : 133
Kuypers, A. : 336, 337, 346
Kwant, R. : 658, 659, 661, 665, 676, 679, 680

Labini, S. : 501
Lagache, D. : 105
Lagana, J. : 149
Lallez : 598
Lamar : 574
Landry, R. : 134
Langeveld, H. J. : 340, 346
Langrad, P. : 249
Lao Tseu : 202
Lapassade, G. : 407

Lapenna, I. : 272, 274
Larsen, J. : 433, 434, 436, 438, 439, 747, 751
Larson, J. : 700
Lavallee, M. : 609
Lavely : 454
Lavik, N. : 57
Laville Saint Martin, B..: 747
Lawe, A. : 693
Layman, G. : 417, 422
Lecky, P. : 338, 346
Leeper, R. : 164
Lefebvre, H. : 366, 367
Leger, I. : 102
Leibnitz : 651
Leibniz : 34
Lengrand, P. : 507
Leonard, G. : 258
Leontiev, A. N. : 600, 609
Lepcourt, H. : 134
Lerbet, G. : 351, 355, 357, 747, 750
Lesourne, J. : 382, 384
Levine, D. : 132
Levit, M. : 609
Lewin, I. : 747
Lewin, K. : 351, 378, 538
Lewis, T. : 134
Lindström, B. : 286
Linton, R. : 612
Litt, T. : 179, 190, 194
Livesley, W. : 133
Locke : 33, 111, 225, 651
Lockwood, A. : 157
Logan, F. : 538
Lombroso : 32
Lorenzetto, A. : 393
Loureiro, J. E. : 440, 447, 747, 751
Lowenfeld, V. : 538
Löwith, K. : 338, 346
Lowry, R. : 135, 164
Luckmann, T. : 670
Lugard : 556
Lukusa : 598, 608
Lundy, M. A. : 149
Lupasco, S. : 373, 374
Lynd, H. M. : 347

Maccia : 130
MacDonald, J. B. : 164
Mac Donald, S. : 538
Mackenzie, D. E. : 459, 466
Mackenzie, N. : 609
Maclure, J. S. : 225
Maes, M. : 733, 737
Mager, R. : 154, 609
Maharishi Mahesh Yogi : 448, 453, 467, 469, 471, 472
Mahmud, S. : 747
Mahoney, M. S. : 419, 422
Maistriaux, J. : 612
Malandain, C. : 294, 306, 747, 750
Malik, E. A. : 701
Malinowski, B. : 524, 539
Mann, F. : 538
Marcuse, H. : 175, 288, 390, 391, 393, 658
Mardin, S. : 308
Margenau, H. : 668
Marmoz, L. : 381, 385, 747, 751
Marrou, H. I. : 214
Martens, L. : 747
Martikainen, M. : 518
Marx, K. : 111, 215, 496
Masai : 430
Masia, B. : 154, 609
Maslow, A. : 36, 38, 39, 40, 112, 115, 139, 140, 141, 142, 157, 164, 165, 166, 169, 170, 232, 250, 309, 310, 333, 334, 335, 347, 415, 539, 655, 657, 658, 660, 665, 668, 672
Massarik, F. : 131, 698
Matthews, C. : 448, 452, 453, 455, 747, 751
Matthews, D. : 448, 452, 453, 455, 751
Mauriac, F. : 369
Maus, H. : 288
May, R. : 250, 33[illegible], 339, 341, 34[illegible], 347
Mayeske, G. : 137
Mbadows, D. : 137
McCall, G. : 538, 539
McCandless, B.
McCuen, Th. : 697
McGregor : 115
McKenna, F. : 130, 137
McLuhan : 100, 102
McNelly, F. : 133
Mead, M. : 157
Meder, B. : 273, 274
Merleau-Ponty, M. : 654, 658, 663, 664, 669, 676, 677
Merrifield, P. : 119, 136
Metcalf, L..: 150
Metelli de Lallo, C. : 394
Metfessel, N. : 116, 135
Meuris, G. : 482, 488, 747, 751
Meyers, R. : 697

Mialaret, G. : 23, 83, 86, 91, 92, 104, 105, 106, 306, 731, 732, 734, 735, 736, 739, 747, 749
Michael : 116
Mila, M. : 393
Miles, D. : 154
Milios, E. : 700
Miller, H. : 131
Miller, N. : 538
Millott, R. F. : 436, 438
Minkowski, E. : 409, 508
Misumi, J. : 700
Mondale, F. : 691
Monnerot-Dumaine, M. : 272, 274
Monroe, P. : 172
Montealegre, A. : 719, 733, 738, 747
Montessori, M. : 96, 98, 158
Montgomery, K. C. : 417, 422
Mollenhauer, K. : 183, 194
Morant, R. : 226
Morphet : 117
Moscato, M. : 282, 747, 750
Mouly : 339
Moustakes : 37
Moustakas, C. : 655, 656, 671, 678
Mumford, L. : 391, 393
Mungala, A. S. : 611, 621, 747, 752
Murdoch, I. : 658
Murphy, G. : 343, 347
Murphy, N. : 133
Mutiso : 559
Muzić, V. : 358, 368, 747, 750
Mrozowska, K. : 747

Nadeau, J.-R. : 395, 400, 747, 751
Nader, R. : 123
Namsene, E. : 747
Nanni, C. : 747
Naranjo, C. : 149
Natanson, M. : 658
Nathan, J. : 137
Neil, A. S. : 237
Neill, A. : 176, 394
Newman, A. J. : 422
Nidich : 454
Nie : 137
Nietzsche : 341, 653
Nimet, A. H : 747
Niskanen. E. A. : 489, 731, 736, 747
Nohl, H. : 179, 183, 194
Nold : 425
Nowakowska, H. : 545
Nys, S.-M. : 747

Oak, A. D. : 747
Oakeshott, M. : 676
Oana, G. : 538
Oberholzer : 334
O'Dell, S. : 150
Odhiambo, T. : 638
Ohta, D. : 747
Okpara, M. I. : 571
Olczak, P. : 134
Olechowski, R. : 283, 284, 286, 291, 747, 750
Ombredane, A. : 612
Orivel, F. : 747
Orme-Johnson, D. : 451, 452, 453, 454, 480
Ortega Esteban, J. : 747
Orwell, G. : 307
Osborn, A. : 380
Osing, G. : 149
Osterrieth, P. : 401
Oswald, L. : 454
Ott, R. W. : 522, 540, 747, 751

Paine : 111
Päivänsalo, P. R. : 747
Paplauskas-Ramunas, A. : 246, 251, 252, 253, 254, 257
Parikh, V. M. : 683, 689
Park, J. : 671
Park Chung Hee : 694, 695
Patanjali : 451, 454, 471
Patil, P. G. : 689
Paxton, S. : 132
Pedhazar, E. : 119, 136
Penfield : 373
Penick : 453
Pepper, S. : 524, 539
Perkins, B. : 152
Perkins, J. A. : 692, 695
Perls, V. : 165, 169
Perpe : 97
Perquin, N. : 332, 333, 347
Perrez, M. : 747
Pestalozzi : 96, 178, 188, 207
Petrosko, J. : 119, 136
Pfänder, A. : 130, 137
Philibert, M. : 405
Phillips : 452, 453
Piaget, J. : 91, 115, 130, 147, 351, 356, 394, 404, 453, 594, 596, 597, 659, 660
Pickenhain, L. : 284
Piéron, H. : 105
Pierson, H. : 259

Pikunas, J. : 335, 347
Piryov, G. D. : 292, 293, 747, 750
Plancke, R. : 734, 739
Plancke-Schuyten, G. : 456, 466, 747, 751
Plante, J. : 419, 422
Plato : 33, 205, 322
Platt : 308
Plowden, B. : 237, 248
Pohland, P. A. : 539
Popham, W. : 136, 154
Poppe : 130
Portmann, A. : 661
Postic : 97
Poujade-Renaud, Cl. : 95
Poveda, T. : 134
Power, P. : 140
Prachoomsuk, A.-A. : 747
Provus : 116, 167, 171
Purkey, W. W. : 438

Radwillowicz, R. : 541, 547, 747, 751
Ramaekers, J. : 29, 731, 735, 749
Rancher, I. : 747
Rapoport, A. : 456, 457, 466
Rath, L. : 155
Rauch, A. : 747
Raven, J. : 245
Razik, A. : 609
Read, H. : 217
Reboul, O. : 401, 406, 412, 747, 750
Reed, G. : 707
Rehwold, B. : 116, 135, 162
Reich, W. : 176
Reijngoud, J. : 748
Reitz, W. : 109, 135, 137, 140, 165, 168, 172, 173, 732, 737, 747, 750
Renoirte, T. : 747
Reyes Martinez Cordova, S. : 748
Richardson, H. : 697
Richmond, K. : 500
Ricoeur, P. : 374, 375, 378, 379, 380
Rigaud, H. : 748
Rigby, P. : 467, 481, 748, 751
Rim, H. : 748, 752, 690, 695
Riunin, B. : 216
Rizzo, J. : 134
Roberts, B. R. : 115, 116, 135
Roberts, T. : 335, 347
Robinson, F. G. : 416, 417, 421
Rodgers : 425
Rodriguez, J.-L. : 734, 739, 748
Roebeck, M. : 433, 438
Rogers, C. R. : 36, 39, 115, 140, 141, 165, 169, 193, 220, 232, 250, 252, 340, 347, 351, 415, 420, 422, 448, 453, 539, 656, 659
Rohracher, H. : 286, 287
Roller : 424
Roloff : 32
Roosen, A. : 748
Roosevelt, F. : 342
Rosenberg, N. : 149
Ross, J. J. : 438
Rossie, J.-P. : 748
Roth, A. : 668
Roth, H. : 182, 194, 283, 285, 289, 290
Rothenstreich, N. : 671
Roubiczek, P. : 658
Rouffanche, H. : 748
Rousseau, J. J. : 33, 95, 111, 327, 390, 394, 653
Roy, M. : 369, 380, 748, 750
Rudin, L. J. : 420, 422
Ryan, C. : 396
Ryan, K. : 151
Rychlak, J. : 134

Salzwedel, W. : 82
Samples, B. : 136, 164
Sampson, E. : 335, 347
Sandelin, S. : 748
Sanders, J. R. : 116, 135
Sandven, J. : 47, 48, 55, 56, 57, 60, 66, 67, 731, 734, 735, 739, 748, 749
Santoni-Ruju A. : 394
Sapir, E. : 611, 661
Satir, V. : 156, 164
Satz, P. : 438
Sara, B. : 538
Sara, H. : 752
Sara, N. G. : 696, 748
Sarason, S. : 523, 539
Sartre, J. P. : 39. 658, 659, 672, 677
Sayre : 155
Schaff, A. : 658
Scheier, M. : 134
Scheler, M. : 668
Scheuerl, H. : 175, 197, 732, 737, 748, 750
Schiller, F. : 390, 391, 394
Schleiermacher : 178, 183
Schmid, J.-B. : 406
Schoemberg, A. : 394
Schöndorfer, U. : 291

Schopenhauer : 32
Schutz, A. : 658
Schutzenberger, A. : 748
Schuyten-Plancke, G. : 456, 466, 747, 751
Schwartz, B. : 506
Scott : 512
Scriven, M. : 116 150, 155, 162, 167, 171
Secord, P. F. : 338, 345
Sedlacek, W. : 132
Seeman : 454
Seiler, G. : 150
Seki, F. : 700
Selye, H. : 449, 453
Senghaas : 308
Seve, L. : 382, 383
Shaffi : 454
Shani, E. : 119, 136
Shariatmadari, A. : 748
Sharp, M. : 134
Shavelson, R. M. : 115, 135
Shaver, J. : 150
Shaw, M. : 416, 422
Shaw, G. B. : 224
Shelly, M. : 450, 453
Sherman, V. : 131
Sherrif, M. : 697
Shintani, T. : 748
Shoemaker, D. : 120, 136
Shoji, M. : 649, 732, 737, 748
Shores : 425
Shukri, A. : 748
Shymansky, J. : 453
Siegel, L. : 422
Silberman, C. : 247, 539
Silesius, A. : 178
Simao, V. : 442
Simmons, J. L. : 538, 539
Singh, K. : 451
Sizer, T. : 257, 258
Sjöstrand, W. : 135
Skinner, B. F. : 419, 422
Smith : 111
Smith, B. : 449, 453
Smith, F. : 433, 438
Smith, L. : 523, 524, 539
Smith, M. S. : 133
Smith, R. : 164
Snoddy : 425
Snygg, D. : 340, 341, 346
Sobjeszek, B. : 165
Socrates : 33, 205, 330
Solarin, T. : 571
Soriano Brillantes, L. : 748
Souvage, M. J. : 735, 740
Spears, W. : 134, 458, 466
Spieler : 32
Spinoza : 673
Spoelders, M. : 731, 732, 735, 737
Spranger, E. : 35, 192
Stabler, J. : 132
Stake : 116, 162, 167, 171
Stanwyk, D. : 132
Starr, V. : 140, 165, 169
Steffens, G. H. : 748
Stein, S. : 149
Stern, A. : 391, 394
Stern, G. : 134
Stern, W. : 32, 34, 35, 36
Stephenson : 168, 172
Stewart, J. : 157
Stinson : 425
Stogdill, R. : 697
Stone, R. : 640
Stones, E. : 609
Strang, R. : 433, 438
Strawson, P. : 656, 666
Streets, D. : 256
Strevell, W. : 131
Struck : 574
Stufflebeam, D. : 116, 162
Subkoviak, M. : 120, 136
Suchodolski, B. : 201, 211, 219, 733, 737, 746, 750
Sulayman, N. : 701
Sullivan : 643
Super : 147
Suppes : 130
Sutherland, M. B. : 387, 731, 736, 748
Swanson, J. C. : 581
Swell, L. : 156, 164
Sysiharsu, A.-L. : 748
Szarka, J. : 748
Szondi : 33

Taguchi, T. : 748
Taher A. Razik : 609
Taiwo, A. : 622, 625, 638, 639, 640, 748, 752
Tallmadge, G. : 137
Tannenbaum, R. : 698
Tansey, J. P. : 417, 422
Tardef, J. : 748
Tatsuoka, M. : 119, 136
Tawney, R. : 652
Taylor, J. : 129, 133, 417, 422

Taylor, W. : 227
Teideman : 147
Teilhard : 369
Terrell, G. : 417, 422
Testanière, J. : 294, 306, 748, 750
Thomas, J. : 502
Thompson : 284
Thompson, B. : 134
Thompson, J. F. : 575, 586
Thoreau : 139
Thoreson, C. E. : 419, 422
Thorne, F. : 148
Thurstone, L. : 127, 483, 488
Tillman, C. E. : 436, 438
Timur, S. : 308
Tjoa, A. : 451, 454
Toffler, A. : 307
Tomaschewsky, K.-H. : 81, 748
Tonssing : 340
Tran-Thong : 85
Trump, J. : 152
Tukey, J. : 109, 135
Tulasiewicz, W. F. : 748
Türkdogan, O. : 308
Tusquets, J. : 253
Twain, M. : 163
Twelker, P. : 160
Tyler, R. : 112, 116, 153
Tyler, L. L. : 610

Uexkul : 661
Urry, V. : 120, 136
Uusikyla, K. : 518

Valli, B. : 502
Van Besien, F. : 731, 732, 733, 736, 737, 738
Van Daele, H. : 732, 737, 748
Van Dalen, D. B. : 539
Van den Berghe : 560
Van den Hoogen, J. : 748
Vander Elst : 428
Vander Elst, P. : 610
Vandertouw, C. : 748
Van de Veire, E. : 731, 736
Vandevelde : 428, 429
Vandevelde, L. : 610, 748
Van Gelder, L. : 748
Van Herreweghe, M.-L. : 10, 11, 19, 731, 732, 733, 734, 735, 737, 738, 739, 748, 749
Van Leemput, L. : 748
Van Zyl, P. : 333, 347
Varis, F. : 307, 309, 311, 313, 748, 750
Vasquez, A. : 748
Verbist, R. : 31, 731, 733, 735, 739, 748,
Verhaegen, P. : 612
Vernon : 140
Vilanova, H. : 748
Villafane, F. : 748
Van Haden, H. L. : 117, 136, 165
Von Hentigs, H. : 191, 193
Vrey, D. J. : 332, 341, 343, 347, 348, 748, 750

Waddington : 351
Walford, R. : 417, 422
Wallace, K. : 450, 453, 455
Wallace, R. : 454
Wallon, H. : 85, 86, 103, 104, 105
Walters, E. : 453
Walther, R. : 133
Walz, G. : 164
Warnock, M. : 658
Washburne, C. : 161
Wass, H. L. : 422
Watson : 37
Watts, A. : 165, 169
Webb, B. : 224
Weber, M. : 652
Webster, M. : 165
Wechsler : 404, 405
Weinberg, I. : 229
Weiss, D. : 133
Weiss, P. : 664
Wellendorf, F. : 189, 194
Wellman, B. : 697
Wells, H. : 224, 339, 342, 344, 345
Weniger, E. : 183
Wens, M. : 349, 731, 736, 748
Weschler, I. : 698
West, C. : 133
Wheeler, D. K. : 610
White, B. J. : 417, 422
Whitehead, A. : 255, 372, 373, 377, 379
Whitely, S. : 120, 136
Whitman, W. : 139, 140, 165, 169
Whorf, L. : 661
Whyte, W. : 539
Wijngaarden, H. R. : 339, 340, 341, 342, 347
Wild, J. : 669
Wildemuth, B. : 115, 135
Williams : 130

Wilson, A. : 453, 454
Wilson, J. : 433, 438
Wilson, M. : 697
Wingren, G. : 652
Winnetka : 96
Witt, P. : 161
Wittgenstein, L. : 661
Wittwer, J. : 247, 282, 730, 748
Wo[illegible]lford, B. : 164
Wojnar, I. : 211, 213, 222, 394, 733, 737, 748, 750
Wolf, K. : 291
Wolking, W. : 438
Wood, C. : 137
Woodruff, A. D. : 418, 422
Worthen, B. : 116, 135
Wright, B. : 136
Wright Mills, C. : 502
Wright, L. : 133

Yamamoto, K. : 341, 347
Yanney Ewusie, J. : 748
Ysewijn, P. : 551, 642, 648, 732, 736, 748, 752

Zander, A. : 699
Zaporozeths, A. : 453
Zaret, E. : 164
Zazzo, R. : 105
Zdarzil, H. : 284
Zen : 165, 169
Ziegler : 115

CONTENTS

TABLE DES MATIÈRES

Pays représentés – Represented countries 6
Voorwoord, *M.-L. van Herreweghe* 9
Avant-propos, *M.-L. van Herreweghe* 10
Preface, *M.-L. van Herreweghe* 11

ACADEMIC SESSION AND SOLEMN OPENING – SÉANCE ACADÉMIQUE ET OUVERTURE SOLENNELLE

Opening address by the Rector of Gent State University – Discours d'ouverture par le Recteur de l'Université de l'État à Gent, *A. Devreker* 15
Address of welcome by the President of the Congress – Allocution d'accueil par la Présidente du Congrès, *M.-L. van Herreweghe* . 19
Address of welcome by the President of the I.A.A.E.R. – Allocution d'accueil par le Président de l'A.I.S.E., *G. Mialaret* 23
Opening of the congress by the Minister of Education – Ouverture du congrès par le Ministre de l'Éducation, *J. Ramaekers* . . . 29
Introduction to the congress theme by the Honorary President – Introduction au thème du congrès par le Président d'Honneur, *R. Verbist* 31

PAPERS PRESENTED DURING THE PLENARY SESSIONS – RAPPORTS PRÉSENTÉS AU COURS DES SÉANCES PLÉNIÈRES

MONDAY, JULY 25 – LUNDI, 25 JUILLET

Conditions for self-realization : some principal viewpoints, *J. Sandven* 47

TUESDAY, JULY 26 – MARDI, 26 JUILLET

The concept of self-realization and the relations between self-realization and education from the point of view of Marxist-Leninist pedagogics, *H. Klein* 71
Action pédagogique. Méthodes éducatives et développement de la personnalité, *G. Mialaret* 83

WEDNESDAY, JULY 27 – MERCREDI, 27 JUILLET

Self-realization through education. Innovative outreaches of education in the U.S.A. : research methodologies, *Wm. Reitz* 109
Self-realization through education. Innovative outreaches of education in the U.S.A. : content and substance, *C. C. Irwin* 139
Probleme der 'Selbstverwirklichung' in der pädagogischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland, *H. Scheuerl* 175

THURSDAY, JULY 28 – JEUDI, 28 JUILLET

L'acte éducationnel – formation ou inspiration ?, *B. Suchodolski* . 201
Contribution de l'art dans les processus de l'autoconscience et de l'autocréation de l'homme (pour une formation humaine et humaniste), *I. Wojnar* 213
Self-realization through education in English education : philosophies and practices, *R. Cowen* 223

FRIDAY, JULY 29 – VENDREDI 29 JUILLET

The school, agent of self-realization : fact or fiction, *L. Desjarlais* . 243

MEETING OF THE COMMITTEES – TRAVAIL DES COMITÉS

Committee 1 – Comité 1 : Psycho-pedagogics – Psycho-pédagogie

Zur Rechtfertigung sprachlicher Lehrinhalte und Lernziele unter ldem Gesichtspunkt der Erziehung zur Selbstbestimmung, *H. Frank* . . 267
Langage et aspects cognitifs de la personnalité, *J. Wittwer* et *M. Moscato* 282
Lernen als Prinzip der Selbstverwirklichung, *R. Olechowski* . . 283
Education for creativity, *G. D. Piryov* 292
A propos des difficultés de réussite scolaire des enfants de milieux socio-culturels réputés défavorisés, *C. Malandain* et *J. Testanière* . 294
The role of social sciences in self-realization : a curriculum approach, *F. Varis* 307

Committee 2 – Comité 2 : Philosophy – Philosophie

École et formation de la personnalité, *M. Denis* 317
Presenza della filosofia nel discorso pedagogico e il suo ruolo per la formazione dellla personalita, *G. Flores d'Arcais* 322
The role of the self-concept in self-actualization, *J. D. Vrey* . . 332

Committee 3 – Comité 3 : Methodology – Méthodologie

Développement de la personne et pédagogie de l'alternance, *G. Lerbet* 351
Application and research on application of educational technology in the affective domain in education, *V. Muzić* 358
Réalisation de la personnalité de l'adulte par l'éducation universitaire par une épistémologie de la créativité, *M. Roy* 369

Committee 4 – Comité 4 : Permanent Education – Éducation Permanente

Le coût de la personnalité, propositions pour une problématique, *L. Marmoz* 381
Homo Ludens versus home sapiens in life-long education, *L. Bellatalla* 389
Une expérience novatrice et exemplaire en éducation des adultes au Québec, *J.-R. Nadeau* 395
Adulthood, myth or reality, *O. Reboul* 401

Committee 5 – Comité 5 : Experimental Education – Pédagogie Expérimentale

Le développement intégral de la personne en situation éducationnelle, *R. Côté* 415
Teaching children to consult references : description of a controlled experiment. Impact on the affective development, *M. Frydman* . 424
Research, development, and diffusion of an innovative secondary school reading program, *J. Larsen* 433
Une expérience de formation de professeurs à l'université de Minho (Portugal). L'intégration des composantes de la formation, *J. E. Loureiro* 440
The science of creative intelligence as an integrating force for educational research on self-realization, *C. Matthews* and *D. Matthews* 448
Mathematical thinking in educational and psychological sciences. Investigation into emotional and cognitive barriers to mathematics of freshmen in these sciences, *G. Schuyten-Plancke* 456
The science of creative intelligence offers fulfilment in education. Self-realization found in the simplest form of awareness – the field of all possibilities, *G. Clements* and *P. Rigby* 467
Étude psychométrique de l'aptitude verbale, *G. Meuris* . . . 482

Committee 6 – Comité 6 : Didactics – Didactique

Le role de l'instruction de la production de travail dans la réalisation de la personnalité, *N. Cakaroff* 491
De la crise des institutions éducationnelles à l'éducation permanente. Pour la définition d'une nouvelle didactique, *R. Finazzi Sartor* . 499
Finnish investigations into the instructional process (DPA Helsinki), *M. Koskenniemi* and *E. Komulainen* 512
Methodological studies for the supervision and development of art teaching in schools and in art museums, *R. W. Ott* 522
Analysis of the teacher's work by means of a didactic code, *R. Radwillowicz* 541
Self-realization through education, *M. C. Karadeniz* 548

African afternoon – Après-midi africaine

Self-realization through education : the problems and their solution in the Nigerian situation, *A. E. Afigbo* 553
Vocational education : the Nigerian pattern, *O. N. Agusiobo* . . 571

Les problèmes de l'évaluation en éducation dans les pays sous-équipés, *Bamwisho-Mibia* 588
Essai sur une approche méthodique pour la révision ou la conception d'un programma de formation, *M. Ben Fatma* 598
Quelques systèmes d'éducation de base en Afrique et leur impact sur la personnalité, *A. S. Mungala* 611
Impact of selected Yoruba mythos on science concepts of secondary modern school students in Oyo state of Nigeria, *A. A. Taiwo* . . 622
Quelques problèmes de la réalisation de la personnalité en Afrique, *P. Ysewijn* 642

Asian afternoon – Après-midi asiatique

Self-realization and being together, *A. Barzel* 651
Examination reform : a plan for action, *M. H. Jagdale* 683
The mission of universities in creating the new order based upon the charter of national education in Korea, *H. Y. Rim* 690
A comparative study of leader behavior of school principals in four developing countries, *H. G. Sara* 696
The development of education in Iraq and the importance and development of educational research, *S. B. Al-Taie* 709

South-American Afternoon – Après-midi Sud-Américaine

La formation de l'intelligence en transculturation, *R. Dinello* . . 721

RAPPORT SUCCINT DES SEANCES ET DES EXCURSIONS – REPORT OF THE SESSIONS AND THE EXCURSIONS

Motion approved by the congressists 743
Motion approuvue par les congressistes 744
Liste des participants – List of participants 745
Index universitatum 749
Index nominum 751
Contents – Table des matières 763

Dit boek kwam tot stand in de Lente 1979. Het werd gedrukt op de persen van de drukkerij N.V. Vonksteen te Langemark. Er werden 1000 exemplaren gedrukt waarvan 60 ingebonden en genummerd van 01 tot 60.

Ce livre fut terminé au Printemps 1979. Il fut exécuté par les presses de l'imprimerie Vonksteen S.A. à Langemark - Belgique. 1000 exemplaires furent imprimés dont 60 liés et numérotés de 01 à 60.

The printing of this book was finished during the Spring of 1979. It was produced by Vonksteen Ltd., Langemark - Belgium. 1000 copies were printed ; 60 of which were bound and numbered from 01 up to 60.